PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 11 1 CZERWCA 1935 ROK XIV

O WŁAŚCIWĄ ATMOSFERĘ NA KONFERENCJACH REJONOWYCH.

Konferencje rejonowe, traktowane jako jeden ze sposobów dokształcania się dobrowolnego nauczycielstwa, niezawsze przynoszą pożądane korzyści. Nauczycielstwo, pomijając drobne wyjątki, ustosunkowuje się do nich nieomal że negatywnie, przybywa na konferencje bez przygotowania, nie bierze w nich czynnego udziału, opuszcza je przed zamknięciem dla błahych nieraz powodów, nie wynosi nic do swego warsztatu pracy, traci dzień pracy dla siebie i szkoły. Wobec takiego nastawienia nauczycielstwa, czy warto wogóle urządzać konferencje samokształceniowe, czy warto zwalniać liczne zastępy dziatwy szkolnej na pięć i więcej dni w roku szkolnym dlatego tylko, by nauczycielstwo mogło pojechać na konferencję i z niej wynieść możliwie najmniejsze owoce dla potrzeb życia codziennego? O ile taki stan rzeczy nie ulegnie radykalnej zmianie, władze szkolne nie zechcą udzielać urlopów na odbywanie konferencyj, a nauczycielstwo pozbawi się bardzo lekkomyślnie odpowiedniego środka, umożliwiającego współpracę i niesienie sobie wzajemnej pomocy w trudnych nieraz do rozwiązania kwestjach wychowania i nauczania. Kiedy nie było tego rodzaju konferencyj, kołataliśmy o nie u władz szkolnych; odkąd je mamy, nie powinniśmy dawać powodu do wypowiadania sądu, że nie umiemy ich doceniać.

Powyżej naszkicowany stan rzeczy istnieje w naszych rejonach konferencyjnych z mniejszemi czy większemi odcieniami. A jeżeli tak jest, warto zastanowić się nad przyczynami tego tak bardzo opinji nauczycielstwa szkodzącego przejawu duszy dzisiejszego nauczyciela. Rozumiemy dobrze, że na wydajność pracy nauczycielskiej w dużej mierze ujemnie wpływa materjalne położenie i angażowanie się w pracy pozaszkolnej, tak bardzo potrzebnej zwłaszcza w czasach obecnych, pracy, do której jednak prócz nauczycieli mogłyby stanąć z pożytkiem dla sprawy i inne osoby.

Przyczyniłoby się to niewątpliwie do znacznego odciążenia nauczycielstwa i oddania go pracy zawodowej, do której dziś potrzeba całego człowieka.

Tej pracy właśnie nauczyciel musi poświęcić wszystkie swe siły fizyczne, psychiczne i moralne, w tej pracy czeka go sąd jego władz przełożonych, tu pracuje jako właściwy człowiek na właściwem miejscu. Pojmując tak swe powołanie, nauczyciel nie zechce lekceważyć żadnego środka pomocniczego w swej trudnej, codziennej pracy. Dzień konferencji rejonowej będzie dla niego dniem wzniesienia się ponad poziom szarzyzny, spotkanie się z koleżeństwem a wymiana zdań w kwestjach trudnych i sprzecznych utrwali go w pewnym kierunku postępowania, rozwieje niepewność, pobudzi do pogłębiania swej pracy. W tym celu nauczyciel skrzętnie będzie zbierał materjał do następnej konferencji rejonowej, by się podzielić z doświadczeniami, by zasięgnąć rady kolegów życzliwych. Wyobrażam sobie, że każda konferencja powinna prowadzić skrzynkę zapytań, którą załatwiałoby się zaraz na danej konferencji lub na następnej. Treść skrzynki zapytań, niekoniecznie sformułowanych na piśmie, dałaby podstawy pod planowanie pracy na dłuższy czas naprzód i zastąpiłaby nieraz bardzo nieżyciowe ujmowanie porządku obrad konferencyj rejonowych. Uczestnicy konferencji widzieliby w takiej pracy cząstkę własnego wysiłku, a porządek obrad odpowiadałby ich zainteresowaniu. Wówczas i nastawienie przynajmniej większej liczby uczestników byłoby pozytywne — a przewodniczący miałby łatwiejszą pracę z przygotowanem w ten sposób audytorjum.

Przewodniczący konferencyj rejonowych musi być człowiekiem, oddanym sprawie. Wyszedłszy z wyboru przez wszystkich uczestników, uzyskawszy ich zaufanie, musi się stać godnym tego zaufania, poświęcając konferencji dużo czasu pozasłużbowego, wiedzę i doświadczenie długich lat praktyki, wnosząc do zebrania dużo dobrej woli, wyrozumienia, ciepła i zachęty do współpracy. Grzeczność i chęć służenia każdemu, znajomość charakterów, ścisłość i planowość w pracy, umiejętność zebrania w pewną całość wyników obrad, oto cechy odpowiedniego kierownika konferencji. W poszukiwaniu współpracowników przewodniczący konferencji musi się kierować absolutną równowagą interesów konferencji. Krótka rozmowa w cztery oczy przygotuje

danego współpracownika lepiej niż zaproszenia na piśmie, choćby bardzo grzecznie ujęte. Nie należy pomijać nikogo, każdego z członków konferencyj będzie można użyć we właściwym czasie do realizowania programu pracy. Pomijanie mogłoby wzbudzić podejrzenie, że przewodniczący nie docenia wartości pracy pominiętego. Przy umiejętnem podchodzeniu do uczestników chyba nie będzie nikogo, ktoby pragnął się usunąć od rzetelnej współpracy. W budzeniu poczucia wartości u każdej jednostki, w umiejętności wykorzystania samorzutnie ofiarujących się do współpracy, w cierpliwości dla ludzi ociężałych i nastawionych narazie negatywnie, tkwi wartość przewodniczącego. Trzeba się znać na przedmiocie i na ludziach — a praca na konferencjach potoczy się wartko, bez wstrząśnień, zadowoli przemawiających i słuchających, powstanie rzetelne współzawodnictwo, tak ważny czynnik współpracy dla ogółu.

Na terenie konferencyj powstają sprzeczne zdania w poruszanych kwestjach, odbywa się dyskusja na temat przeprowadzanych lekcyj i wygłaszanych referatów, ujawniają się punkty sporne: dyskusja się ożywia, staje się nieraz nawet gorąca. To objaw bardzo zdrowy i pożądany tak długo, jak długo czepia się rzeczy samej a nie osób. Konieczność uszanowania godności osobistej przeciwnika i wzgląd na dobro sprawy wymagają od przewodniczącego dużo taktu. Zdaniem mojem jedną z przyczyn, dla których konferencja bywa niema, to właśnie obawa przed narażeniem się na sąd słuchaczy, sąd niekoleżeński. Wszelka krytyka musi się odbywać dokoła rzeczy a nie osoby, przyczem nie należy zapominać o dodatnich cechach lekcji lub referatu. Uznanie dla pracy pobudza człowieka do dalszej pracy, nieżyczliwa krytyka podcina skrzydła u ludzi chętnych.

Jakkolwiek konferencje rejonowe nie są objęte tajemnicą urzędową, nie należy z nich udzielać informacyj osobom niepowołanym i krytykować współpracowników wobec osób trzecich. Wskutek takiego postępowania jednostek zakrada się do grona konferencji duch wzajemnej nieufności, uniemożliwiając zgodną i owocną współpracę wszystkich.

Jeżeli chodzi o stosunek władz szkolnych do konferencyj rejonowych, to należałoby sobie życzyć jak najdalej posuniętej autonomji. Obecność przedstawiciela władzy szkolnej niezawsze

przyczynia się do ożywienia obrad, raczej zamyka usta jednym, a innych pobudza do beztreściowego popisywania się wobec przełożonego, do teoretyzowania, dalekiego od stosowania głoszonych zasad na własnem podwórku. Przedstawiciel władzy szkolnej przybywa na konferencję jako gość. Pomoc w pracy, szczególnie w ustalaniu zdań sprzecznych, jest bardzo pożądana. Ceniąc samodzielność nauczycielstwa, przedstawiciel władzy usuwa się na plan drugi, służąc zebraniu radą i pomocą we właściwych momentach pracy konferencyjnej.

Na konferencjach gromadzi się nauczycielstwo pewnego regjonu terytorjalnego, jednolitego pod względem struktury gospodarczej i kulturalnej. Wspólne zagadnienia spajają nauczycielstwo do wspólnej pracy nad zagadnieniami regjonu. Z konferencyj rejonowych mogą i powinny powstawać zespoły ludzi chętnych do opracowywania pewnych ściśle z okolicą związanych tematów: nauczycielstwo podejmuje się pracy naukowej, badaniowej, stwarzając sobie lepsze warunki pracy i przyczyniając się w dużej mierze do przygotowania materjałów dla ludzi nauki. Tematów w tej kwestji nie powinno zabraknąć nigdy.

Wreszcie należałoby podnieść jeszcze jeden moment: zżycie się nauczycielstwa w pewnej grupie bez względu na przynależność lub nieprzynależność do zrzeszeń zawodowych. Rzadko kiedy spotyka się nauczycielstwo w takiej liczbie jak na konferencji rejonowej. To też nie od rzeczy będzie, gdy przypomnę pielęgnowanie życia towarzyskiego, możliwie bez uszczerbku materjalnego w skromnych rozmiarach.

Rogoźno (woj. poznańskie). Aleksander Urbański.

MYŚLI O WYCHOWANIU.

Każde pokolenie musi zacząć zmieniać swe metody wychowawcze, jeśli chce znaleźć czas dla rzeczy nowych. (Str. 29.)



Zasadniczą siłą, poruszającą w wychowaniu, powinien być samorzutny pęd do uczenia się, istniejący w każdem normalnem dziecku. (Str. 33.)



Wychowanie nie winno doprowadzić ani do poddania się sceptycyzmowi, ani do poddania się dogmatom. (Str. 41.)

Podał: Jan Kalas. Bertrand Russel: *O wychowaniu.*

O WŁAŚCIWĄ ORGANIZACJĘ PRACY NA KONFERENCJACH REJONOWYCH.

Olbrzymia większość z pośród nauczycielstwa szkół powszechnych, to ludzie, mieszkający w miejscowościach odległych od miast, którzy z tego powodu mało mają sposobności do stykania się z ludźmi o równym czy wyższym poziomie intelektualnym. Mało też mają sposobności, by przypatrzeć się bieżącemu życiu kulturalnemu, społecznemu i towarzyskiemu i z tego powodu popadają często w pewien stan umysłowego zastoju. Jeśli przyjmiemy, że młode lata (zwłaszcza okres studjów) spędzili w większych ośrodkach miejskich, do których przywykli, to objaw ten będzie zupełnie zrozumiały.

Przed tem zgubnem działaniem samotności bronią nauczycielstwo do pewnego stopnia konferencje rejonowe, na które nauczycielstwo mimo piętrzące się nieraz trudności zjeżdża się bardzo licznie. Chęć wzajemnej wymiany zdań na najrozmaitsze tematy i chęć wzajemnego zobaczenia się są tak wielkie, że nikt prawie tej pokusie oprzeć się nie zdoła. Konferencje te bowiem spełniają podwójną rolę. Z jednej strony dają możność jako takiego utrzymania stosunków towarzyskich, a z drugiej mają informować szeroki ogół nauczycielstwa o nurtujących prądach pedagogicznych i dydaktycznych. Konferencje rejonowe to pewnego rodzaju poradnie zawodowe, w których nauczyciel ma swe poglądy na pewne kwestje, związane z jego warsztatem pracy, pogłębić względnie pod wpływem rzeczowych argumentów zmienić. Ma on tam wreszcie znaleźć odpowiedź na wiele ciekawiących go pytań z dziedziny zawodowej czy nawet osobistej. Tak pojęte i w tym duchu zorganizowane konferencje oddać mogą niezaprzeczone usługi nauczycielstwu i szkole i cieszyć się będą wśród nauczycielstwa ogromną popularnością. Korzystają wszyscy, a nikt nie traci.

Zachodzi teraz pytanie, jak jest w rzeczywistości.

Jeśli przeglądniemy czasopisma pedagogiczne, jeśli posłuchamy uwag wielu uczestników tych konferencyj, przekonamy się, że nie zawsze spełniają one należycie swą rolę. Nie chcę dawać przykładów, charakteryzujących wadliwą organizację prac na konferencjach rejonowych, bo każdy zna te rzeczy z doświadczenia

względnie z rozmaitych artykułów w prasie. Jeśli istnieje zło, to na nic się nie przyda biadanie i wyrzekanie. Trzeba je naprawić.

Nie jest moim zamiarem twierdzić, że niżej podane uwagi wyczerpują całokształt zagadnienia i że stosowanie się do nich da w rezultacie bezwzględnie wysoki poziom konferencyj. Mam jednak przeświadczenie, że praca stanie się bardziej przyjemną i celową wtedy, gdy oparta będzie na podstawach wzajemnego zaufania.

Na wstępie zaznaczyć należy, że na charakter konferencji wielki a nieraz decydujący wpływ wywrzeć może przewodniczący. Jeśli będzie to człowiek o szerokim światopoglądzie, cieszący się ogólnym szacunkiem ze względu na swe walory etyczne i zawodowe, konferencje stać będą na wysokim poziomie i możliwie najbardziej spełniać swą rolę. Dlatego też, wybierając przewodniczącego, trzeba odrzucić wszelkie osobiste porachunki a mieć na oku tylko dobro sprawy.

Drugą niezmiernie ważną sprawą jest wybór prelegenta. Przyjmujemy, że lekcje, prowadzone na konferencjach, mają i muszą być czemś nadprzeciętnem. Poziom ich musi odpowiadać nie minimalnym lecz maksymalnym żądaniom pedagogiki, dydaktyki, metodyki itd. Jeśli mamy się zjeżdżać, tracić czas i pieniądze poto jedynie, by zobaczyć coś stojącego niżej od przeciętnych wymagań, to naprawdę mijamy się z celem. Utarty frazes, głoszony często przez prelegentów po skończonej lekcji: „Zobaczyli państwo taką codzienną lekcję“ powinien bezwarunkowo skończyć swój żywot z dwóch powodów. Po pierwsze nie odpowiada on prawdzie, a po drugie obowiązkiem naszym jest dążyć do tego, byśmy mogli pokazać koleżeństwu rzeczy niecodzienne i wysoko wartościowe. Czy naprawdę ci, którzy, siląc się na stoicki spokój, podobne wygłaszają zdania, tak mało przykładali się do opracowania tej lekcji i z rozmysłem czynią ją tak bardzo „codzienną“? Wiemy, że nawet najlepszy nauczyciel nie jest zdolny przeprowadzić każdej lekcji w ten sposób, by można jej było przypisać wszelkie cechy doskonałości. Wynik lekcji jest od tylu rzeczy zależny, że niesposób wszystkich możliwych okoliczności przewidzieć i nasuwające się przeciwności pokonać. Czasem trzeba i ulec. Takie przegrane należą jednak do wyjątków. Im lepszy jest nauczyciel, tem

gorliwiej lekcję przygotuje, chociażby tylko ambicją kierowany. I chociaż pracowali wiele, mówią nieraz, jedynie dlatego, by się zabezpieczyć przed (często bezpodstawnym) nie wnikającym w przyczyny zarzutem, że lekcja ta w stosunku do włożonej pracy nie dała należytych rezultatów.

Spróbujmy wyszukać powody, które wpływają na wygłaszanie takich słów pozornej samoobrony. Przewodniczący czy władze szkolne wyznaczają czas, przedmiot, szkołę i klasę, w której ma się odbyć lekcja. Brakuje tylko prelegenta. Zaczyna się proponowanie, wymawianie, aż wreszcie ktoś z zastrzeżeniem, że robi ofiarę, godzi się poprowadzić lekcję. Wypada się teraz zastanowić, dlaczego to tak niechętnie biorą koledzy ten miły i pożyteczny obowiązek. Oto odpowiedź: ci wszyscy, którzy tyle motywów znaleźli, by odmówić przyjęcia lekcji, z chwilą, gdy inny ją prowadzi, znajdą dużą a nieraz zastraszająco wielką moc jego uchybień i najbardziej mentorskim tonem będą udzielać mu najrozmaitszych nauk. Dla ludzi tych słowo „krytyka" oznacza tyle, co wyszukiwanie błędów i bezlitosne karcenie tego, kto je popełnił. Według ich przekonania oni tylko „krytykują", w rzeczywistości zaś wyrządzają koledze bardzo wielkie przykrości, na które sobie w zupełności nie zasłużył. Skutek tej „krytyki" jest taki, że prelegent przyrzeka sobie, iż nigdy więcej lekcji nie weźmie i stara się słowa dotrzymać. Jeśli jednak z takich czy innych powodów musi znów lekcję prowadzić, wysiłki jego idą nie w kierunku pokazania rzeczy nowej, która z racji swej nowości ma wielu przeciwników, nie w kierunku czynienia prób z zakresu tej czy innej dziedziny, by po krzyżowym ogniu rzeczowej dyskusji daną rzecz ulepszyć czy jej zaniechać, lecz w kierunku uniknięcia najbardziej kardynalnych błędów i wyszukania sobie argumentów, któremi mógłby się bronić przed „rzeczową krytyką". Z powyższego wynika, że między prelegentem a słuchaczami niema żadnych punktów stycznych lecz przeciwnie: rodzi się jakiś dziwny, niczem nieuzasadniony antagonizm. Trzeba więc zmienić albo nastawienie ogółu albo zdjąć z prelegenta cały ciężar odpowiedzialności za „wynik tej nierównej walki". Pierwsze jest, zdaje mi się, niemożliwe. Pozostaje więc wypadek drugi. W jaki sposób? — Oto szkic postępowania przygotowawczego.

Jako pierwszy warunek stawiam bezwzględną dobrowolność w zgłaszaniu się do prowadzenia lekcji. Zaznaczam „prowadzenia", bo samo przygotowanie proponuję rozłożyć na kilka osób czyli z pracy jednostkowej uczynić zbiorową. Dziś nauczyciel, który ma lekcję prowadzić, musi być zarazem jej autorem. Czy to konieczne? Zgadzam się z tem, że on jako autor może być z nią bardziej uczuciowo związany i w prowadzeniu nadać jej swoje specyficzne piętno. Nie chcę jednak wcale, by w układaniu lekcji nie brał on zupełnie udziału. Owszem. Niech on poda najbardziej dokładny i wyczerpujący plan, lecz dodany mu do pomocy kolega albo nawet koledzy muszą z nim współpracować. Jak? By lekcja była prowadzona zgodnie z wszelkiemi zasadami pedagogiki, dydaktyki i metodyki, nie wystarczają częstokroć własne doświadczenie i wiadomości. Trzeba przeglądnąć a nawet przestudjować wiele książek z tej lub owej dziedziny. Jeśli współpracować będą dwie czy nawet więcej osób, mogą się pracą podzielić i wśród wzajemnej wymiany zdań ten czy ów mankament usunąć i samą lekcję uczynić prawdziwą biesiadą nauczycielską.

Przy takiej organizacji pracy lekcja przestanie być terenem osobistych „wycieczek", bo odpowiedzialność za jej budowę ponosić będzie kilka osób i nikt nie będzie się bał przyjęcia lekcji. Wierzyć również należy, że opracowanie takiej lekcji stać będzie na wysokim poziomie a niejeden kolega czy koleżanka, wiedząc, że nie spotka ich niezasłużona nagana, wystąpi śmiało z eksperymentem, który, jeśli wyda dobre rezultaty, wzbogaci skarbnicę nauczycielskich posunięć a w wypadku nieudania się pokaże, że ta droga nie prowadzi do celu.

Jest jeszcze jedna kwestja, którą należy poruszyć. Ogół nauczycielstwa, biorący udział w konferencji, otrzymuje zawiadomienia z podaniem terminu, przedmiotu i klasy a czasem i tematu mającej się odbyć lekcji. Czy nie byłoby wskazane, żeby koledzy, układający lekcję, podali do wiadomości przewodniczącego (a ten ogółu) źródła, z których przy układaniu tej lekcji się posługiwali, jako też podali tok jej przeprowadzenia? Nie mam tu na myśli źródeł z rodzaju „lekcyj wzorowych" (których wcale nie potępiam) lecz podstawowych dzieł naukowych. Obecni na lekcjach mają przecież wykazać wszystkie zalety i wady tej lekcji, a jakże trudno prowadzić dyskusję, gdy nie ma się argumentów,

popartych nauką. Dyskusja staje się wtedy jałowa, „akademicka". Wiedząc, w jakim kierunku pójdzie praca, możemy się należycie rozglądnąć w materjale i w dyskusji poruszyć wiele żywotnych spraw. Podobny sposób „zapowiadania" o źródłach należałoby, według mego zdania, stosować i w wypadkach, gdy ma być wygłoszony referat.

Kończąc swoje wywody, stwierdzam, że praca, wykonana przez jednego człowieka, ma charakter bardziej systematyczny i, jak Kartezjusz mówi, doskonały, ale chcąc się w tym wypadku trzymać tej maksymy, należałoby gruntownie zmienić nastawienie ogółu kolegów do prowadzącego lekcję, a dyskusję postawić na takim poziomie, by wydobyć z tej lekcji wszelkie wartości dodatnie, chociażby przyszło uczyć się na samych błędach, ale w żadnym wypadku nie wyrządzać prelegentowi krzywdy.

Pieczorna (woj. wołyńskie). Anna Hukowa-Handermanówna.

O KONFERENCJACH REJONOWYCH.

O konferencjach rejonowych wśród nauczycielstwa istnieją nader rozbieżne zdania, jedne wręcz potępiające i odmawiające wszelkich korzyści praktycznych, inne znów uważające tę formę samokształcenia nauczycieli za najbardziej celową i wskazaną.

Sposoby przeprowadzania konferencyj, treść ich obrad, podejście do pewnych zagadnień ulegały i ulegają znacznym zmianom, co miałem sposobność zaobserwować na około sześćdziesięciu konferencjach: rejonowych, obwodowych lub powiatowych w ciągu jedenastu lat, na terenie czterech inspektoratów w Poznańskiem.

Przed kilku laty konferencja rejonowa, a w jeszcze większym stopniu — powiatowa, były w znacznej mierze obciążone t. zw. „częścią urzędową". Były to okólniki władz, przedewszystkiem inspektoratów, ich zarządzenia natury administracyjnej i sprawozdawczej, ogólniejsze spostrzeżenia wizytacyjne, wskazówki i życzenia, dotyczące metodyki poszczególnych przedmiotów. Obecnie konferencje nauczycielskie na terenie Poznańskiego są odciążone od czytania i komentowania okólników i zarządzeń władz I instancji; co najwyżej zachodzi niekiedy konieczność poznania i przedyskutowania pewnych spraw

natury raczej organizacyjnej i zajęcia względem nich stanowiska (opracowanie form pracy samokształceniowej w zespołach, zagadnienie poznania środowiska). Okólniki inspektoratów szkolnych zeszły z programu konferencyj. Przed pięciu mniej więcej laty poczęto je umieszczać w t. zw. „Orędownikach", czyli powiatowych gazetach urzędowych. Wkrótce jednak prawie zupełnie zaniechano tego sposobu ogłaszania spraw urzędowych, fachowych, dotyczących, bądź co bądź, tylko nauczycielstwa. Umieszczanie bowiem okólników inspektoratów szkolnych obok ogłoszeń komorników sądowych, wójtów lub weterynarza powiatowego, (donoszącego np. o zarazie pyska i racic wśród trzody rolnika X w miejscowości N.) wywołały szereg poważnych zastrzeżeń i sprzeciwów ze strony organizacyj nauczycielskich oraz ich prasy.

Jednym z głównych punktów konferencji rejonowej pozostaje nadal lekcja. Dużo oczywiście zmieniło się w metodach. Dawne konferencje, przed 9—11 laty, były nacechowane pewnego rodzaju doktrynerstwem. Kwitł werbalizm; wymagano możliwie dokładnego pisemnego opracowania przygotowawczego z wyraźnie zaznaczonemi „punktami metodycznemi Herbarta", a nawet mądremi pytaniami nauczyciela i równie mądremi odpowiedziami bystrych i pojętnych dzieci. Inna rzecz, że te odpowiedzi w rzeczywistości jakże często były inne, zasadniczo zmieniając tak misternie i gładko ułożony tok lekcyjny. W ciągu lat, od powyższej budowy lekcji wybitnie herbartowskiej, poprzez doświadczenia w różnych kierunkach, nieraz przesadne, zwłaszcza w odniesieniu do zwykle wadliwie ujmowanej „metody szkoły pracy" oraz „metody łącznej", doszliśmy do wzorów lekcyj, opartych na założeniach nowych programów, współczesnej wiedzy psychologicznej i dydaktycznej. Lekcje często opracowuje zespół. Lekcje konferencyjne, zwane dawniej zwykle „wzorowemi" albo „pokazowemi", obok niewątpliwych korzyści i celowości mają też swoje braki, trudne przytem do usunięcia.

Niektóre rejony grupowały nauczycielstwo szkół różnego stopnia teraz, zdaje się, bywa to rzadko. W takich okolicznościach demonstrowanie lekcji, (możliwej do przeprowadzenia w danej postaci tylko w szkole siedmioklasowej lub tylko dwu- czy jednoklasowej), dla nauczyciela innego typu szkoły mogło być ciekawe, pouczające, lecz praktycznie bezcelowe. Lekcja

na konferencji odbywa się poza tem zwykle w warunkach, odbiegających od normalnej pracy szkolnej, którą ma właściwie obrazować. Zdarzało się, że nauczyciel prowadził lekcję w obcej szkole, z zupełnie nieznanemi mu dziećmi; oczywiście, inne wtedy było reagowanie klasy, inne też samopoczucie i pewność nauczyciela, niż zwykle. Obecność, oprócz nieodzownego nauczyciela, prowadzącego lekcję, — jeszcze dziesięciu, trzydziestu czy więcej nawet obcych „ciał pedagogicznych", przytem (powiedzmy otwarcie!) nieraz przeszkadzających nieuwagą, rozmowami, przechadzkami pomiędzy ławkami, — stwarza w klasie nastrój daleki od normalnej atmosfery lekcji.

W samej „lekcji pokazowej" stosowano częstokroć cały szereg zewnętrznych efektów, nigdy może nieużywanych w codziennej, zwykłej praktyce, w postaci wyjątkowego nagromadzenia różnych środków naukowych i metody oraz samego toku lekcyjnego innego niż zazwyczaj; sama lekcja nieraz grubo przekracza przepisane 45 minut trwania. Lekcja niekiedy wnosi wiele pierwiastków świeżości, żywości, pomysłowości — lecz nieraz jest nudna, ospała, nieciekawa, chaotyczna...

D y s k u s j a n a d l e k c j ą. Był czas, gdy w dyskusji nad lekcją zabierali głos przedewszystkiem nauczyciele ze starszego pokolenia i kierownicy. W swych wywodach powoływali się na ustalone wzory i powagi pedagogiczne, a przedewszystkiem na własną praktykę i długoletnie doświadczenie. Dziwna tylko rzecz, że ci panowie naogół bardzo niechętnie podejmowali się osobistego przeprowadzania lekcyj pokazowych.

Młodsi koledzy wypowiadali się nieśmiało, niepewnie, nie umieli bronić swego stanowiska. Koledzy narodowości niemieckiej dotąd są wyjątkowo małomówni na konferencjach rejonowych. Dyskusja zbyt często schodziła na tory czysto osobiste, ujawniała różne antagonizmy służbowe, międzyszkolne, a także dzielnicowe.

Nieraz rozsądny i rzeczowy sąd zwierzchnika — inspektora lub wizytatora — rezerwującego w dyskusji wypowiedzenie się na sam koniec, wydobywał z opresji biedną ofiarę krytyki szeregu przedmówców, którzy następnie mieli jakieś przedziwne miny, przekonawszy się, że ich tak, zdawało się, słuszne, twarde wywody nie znalazły jednak uznania u władzy...

Jeszcze doniedawna rozumiano krytykę lekcji jako wykazywanie błędów (często poprostu „szukanie dziury w całem“); dobre strony, widoczne, dodatnie wyniki podnoszono raczej ubocznie jako pewnego rodzaju „okoliczności łagodzące“. Kulturalny zwyczaj wykazywania przedewszystkiem stron dodatnich, a potem dopiero ewentualnych braków, usterek naogół ustalił się od pewnego czasu w dyskusjach nad lekcjami i referatami, ale niewszędzie, niezawsze i nie u wszystkich... Bardzo słuszna wydaje się zasada wytyczna wielu konferencyj, że „osoba prowadzącego lekcję w ocenie tej lekcji wogóle nie powinna być brana pod uwagę“. Obecnie w dyskusjach nad lekcjami, referatami i wysuwanemi zagadnieniami zabierają głos najczęściej i najchętniej młodzi koledzy; oni też demonstrują, pouczają. Lecz i starsi „podciągają“ się do nowych prądów i wymagań nieraz bardzo skutecznie. Bywa i tak, że szereg mówców zabiera głos „do rzeczy“ i „od rzeczy“, jakgdyby głównie w tej intencji, by figurować w protokóle przebiegu konferencji. Obecność „władzy“ działa na niektórych panów wręcz podniecająco!

Nie bądźmy jednak złośliwi, — na konferencjach, zwłaszcza tych „dawniejszych“ bywało dużo niepotrzebnej złośliwości — przejdźmy do referatu. Referent przygotował oto pokaźną ilość stronic, może mozolnie opracowanych, może nawet kosztem nieprzespanej nocy. Z tego względu jest godny pożałowania, a jeszcze więcej dlatego, że właściwie jego praca jest niemal daremna, daje pewną korzyść bodaj tylko jemu samemu. Słuchacze przyjmują referat obojętnie lub z wyraźnem zniecierpliwieniem i nudą, skoro odczytywana praca jest większych rozmiarów. Nie dziwmy się im zbytnio. Poruszane w referacie tematy są albo bardzo znane (np. całe serje wygłaszanych w ubiegłym roku referatów o budowie i szczegółach nowych programów nauczania), albo poprostu nieciekawe, albo przedstawiają jakiś nieudolny zlepek cytatów, myśli i niedbale dokonanych streszczeń z różnych dzieł, podręczników, broszur, artykułów prasowych. Cudze myśli wyzierały z referatu wyraźnie, jak niewyprute białe nici z kiepsko zszytego ubrania... Dla mnie osobiście takie pisanie czegoś w rodzaju wypracowań szkolnych przez ludzi dorosłych i odczytywanie dla użytku i rzekomego pouczenia innych do-

rosłych było zawsze czemś nienaturalnem i przykrem. Styl i forma tych referatów - wypracowań bywały zwykle poprawne, nieraz nawet wytworne, to też „publiczność" zakończenie czytania referatu przyjmowała oklaskami.

Przewodniczący konferencji wzywał obecnych, by raczej wstrzymali się od dyskusji; nie należy bowiem psuć wrażenia skończonego piękna i harmonji. „Przecież to była istna uczta duchowa"!... lub „istna gra na organach"! (autentyczne!) — tak poetycznie określał niejeden przewodniczący zalety przeczytanego referatu.

W ostatnich dwu latach coraz więcej stosuje się na konferencjach już nie owo poetyczne bujanie, przetwarzanie treści jakiegoś mądrego dzieła na mniej mądry referat, lecz ustnie wygłaszane referaty, oparte na samodzielnych dociekaniach, osobistych spostrzeżeniach, poruszające żywotne zagadnienia, przeto wysłuchiwane z dużo większem zaciekawieniem i korzyścią. Lecz zachodziły też takie wypadki, że liczny „rejon" (40—80 osób) musiał przygotować się na wypowiadanie się na wskazane zgóry tematy, poczem stosowano „wywoływanie" na zasadzie listy imiennej czy też dowolnie. Niejeden wywołany sprawozdawca mimo całego, chciejmy wierzyć, przygotowania i niewątpliwych talentów krasomówczych oraz pedagogicznych, jąkał się, stękał, pocił, żywo przypominając nieraz już odległe czasy zdawania egzaminów, albo też czuł przedsmak oczekującej go „kwalifikacji." Przykrą też jest rzeczą z jednej strony nieprzygotowanie uczestników konferencji do prowadzenia dyskusji, omówienia i pogłębienia wysuwanych zagadnień, z drugiej znów — przesadna może troska, że protokół musi zawierać pewne choćby wzmianki o dyskusji, mimo, że uczestnicy nie mają nic wogóle w danej sprawie do powiedzenia. Naogół sporządzanie protokółu konferencji rejonowej jest rzeczą żmudną, trudną i niewdzięczną.

Zespół konferencyjny tworzą ludzie; od nich samych, od ich ustosunkowania się do pracy na konferencjach zależy w znacznej mierze wydajność i powodzenie tej pracy.

Przed mniej więcej 5 — 6 laty były w małych rejonach wiejskich (około 10 osób) takie „dobre czasy", kiedy to oficjalna część konferencji kończyła się już o godz. 1-ej lub 2-ej popoł.,

a nieoficjalna — ta milsza i weselsza — również o drugiej... ale w nocy, albo też o świcie. Teraz narzeka się na słaby rytm życia koleżeńskiego i towarzyskiego, które chce się ożywić, podnieść; wówczas jednak owa towarzyskość, gościnność, wybijały się na plan pierwszy. Samą konferencję traktowano jako pewnego rodzaju zło, konieczne do przebycia. Otóż tam nie lubiano gadułów, niepotrzebnie roztaczających skarby krasomówstwa; takiego gościa zachęcano lapidarnemi zdaniami, by możliwie się streszczał.

Bywały znów konferencje powiatowe rozwlekłe, przeładowane, wprost straszliwe! Np. w mieście M., w czerwcu 1930 r. Czego tam nie było! Trzy lekcje i to jedna z geografji, dwie z gimnastyki, do każdej lekcji referaty i dyskusje; okólniki, zarządzenia władz, projekty na przyszły rok szkolny; lekarz powiatowy wygłosił referat na temat elementarnych zasad i wskazań higjenicznych; referat instruktora (czy nawet wizytatora) okręgowego oświaty pozaszkolnej; dyskusja nad tem i bodaj coś jeszcze. W dusznej, natłoczonej sali kolejno zemdlały trzy koleżanki. Całość trwała od ósmej rano do piątej po południu, z krótką przerwą obiadową. Do tego nieraz daleka droga w upale, tam i zpowrotem (w odniesieniu do mnie — osiemnaście kilometrów pieszo).

Taką konferencję naprawdę „czuje się w kościach". O korzyściach z tak obfitego programu lepiej nie mówić: ludzie są ludźmi, odpowiednio reagują na zmęczenie i nudę.

Były (niedawno: w zeszłym roku szkolnym) konferencje rejonowe, poświęcone „omawianiu i pogłębianiu nowych obowiązujących programów". Program przewidywał 13—17 punktów. Był cały szereg referatów programowych, długie i „wyczerpujące" (słuchaczy!) przemówienia instruktora oświatowego, sprawozdania kierowników sekcyj samokształceniowych, uwagi dyskusyjne do każdego omawianego zagadnienia, pisane przez specjalnych referentów, bardzo zresztą rzeczowe. Całość trwała jakieś 7 do 9 godzin.

Zainteresowanie uczestników konferencji było bardzo słabe, z tej chociażby prostej przyczyny, że omawiane tak drobiazgowo i sucho programy naukowe były już niemal każdemu znane z jednego z kolejnych obowiązkowych wakacyjnych kursów pro-

gramowo-ustrojowych, poznane przytem i wielokrotnie wertowane w związku z niedawnem układaniem rocznego materjału naukowego.

Nie było więc uwagi, panowały nuda i zmęczenie. Oczywiście, taka organizacja konferencyj nie dała się utrzymać na dłuższą metę, zbyt wyraźnie rozmijając się z właściwym celem. „Lepiej byłoby normalnie uczyć, zamiast rzekomo dokształcać się. Setki uczniów wałęsają się w dniu konferencji, zamiast znaleźć się w klasach, pod opieką nauczycieli, którzy sami nic w tym czasie nie skorzystają" — słusznie zauważył pewien kolega.

Ujemne ustosunkowanie się nauczycielstwa do konferencyj pozostaje jeszcze w związku z trudnościami komunikacyjnemi, jakie nieraz zachodzą. Dojazd do miejsca konferencji wymaga często pokonania sporej przestrzeni, nieraz kilkunastu kilometrów, niekiedy nawet powyżej dwudziestu. Przed paru laty koledzy z południowych krańców powiatu szamotulskiego, chcąc dostać się na konferencję powiatową, odbywali podróż koleją z Buku lub którejś z pobliskich stacyj do Poznania, stamtąd również koleją do Szamotuł (w jedną stronę taka podróż wynosiła około 30 km lub powyżej). Stosuje się też dojazdy autobusami, bryczkami, a przedewszystkiem rowerami.

Oczywiście, na innych terenach Polski te sprawy może przedstawiają się jeszcze gorzej, lecz zarówno tu jak i tam zmęczony nieraz naprawdę trudną drogą kolega, spocony lub zziębnięty, okurzony albo też obłocony i przemokły, nie będzie mógł, rzecz prosta, rozwinąć wymaganej energji, przedsiębiorczości i uwagi podczas oczekujących go nierzadko długich godzin obrad konferencyjnych.

Inną jeszcze bolączką jest sprawa zwrotu kosztów. Częstokroć na same przejazdy i niezbędne wydatki trzeba łożyć w związku z konferencją 2, 3, 5 lub więcej złotych. Oprócz rejonowych i powiatowych, raz po raz zdarzają się różne zebrania oświatowe, konferencje metodyczno-zespołowe, instruktorskie i inne. Zważmy, jak wielu mamy nauczycieli, pracujących bez wynagrodzenia.

Czy mają wydawać ostatni grosz, zaciągać długi, czy rezygnować z udziału? Minęły już te czasy, gdy nauczyciel otrzymywał diety za udział w konferencjach. Starając się u odpo-

wiednich czynników o przywrócenie tych diet, nauczycielstwo dowodzi, że wyjazdy na konferencje powinny być traktowane jako wyjazdy służbowe względnie pełnienie służby poza miejscem stałego urzędowania.

W takich okolicznościach otrzymuje swoje „strawne" policjant, wojskowy podoficer zawodowy i szeregowiec... Nauczyciel jednak tego nie otrzymuje; pouczają go bowiem, że są to wyjazdy, związane z prywatną sprawą dokształcania zawodowego, jakiem jest udział w zamiejscowych konferencjach. Lecz w takim razie, dlaczego to dokształcanie osobiste jest rzeczą przymusową?

* * *

Ostatnio, ściślej: w bieżącym roku szkolnym, w organizacji konferencyj dostrzegamy zmiany na lepsze.

Nauczycielstwu pozostawiono dużą swobodę w dobieraniu form dokształcania na konferencjach.

Tematy prac opierają się w znacznej mierze na zainteresowaniach, aktualnych potrzebach danego zespołu.

Odrzucono już nieomal całkowicie długie, pisemne, zwykle mało samodzielne referaty o charakterze teoretycznym.

Zadaniem konferencyj jest rozpatrzenie, ugruntowanie pewnych zagadnień, ilustrowanych lekcjami, będącemi możliwie wiernemi wycinkami pracy szkolnej, oraz treściwemi, ustnemi sprawozdaniami, omówieniami, rzeczową i sprawiedliwą krytyką. Nie przerabia się już ogromu zagadnień (takich, jak np. całokształt programów naukowych) powierzchownie, lecz pewne wybrane, rzeczywiście zajmujące i potrzebne w danych warunkach sprawy ściślejsze ale gruntowniej i wszechstronniej.

Tam szczególnie, gdzie jest dużo młodych, świeżych sił nauczycielskich, mimo trudnej pracy w nader ciężkich warunkach (np. bywają szkoły, posiadające wśród 10—12 sił po czterech t. zw. „praktykantów" czyli wykonujących swą odpowiedzialną pracę zupełnie bez wynagrodzenia), tam jest dużo zapału i inicjatywy i tam też konferencje rejonowe w opinji nauczycielstwa i władz naprawdę spełniają swe zadania.

Inowrocław (woj. poznańskie). Stefan Kamiński.

O RACJONALIZACJĘ DOKSZTAŁCANIA ZAWODOWEGO NAUCZYCIELSTWA.

Jeżeli przyszłoby nam odpowiedzieć na pytanie, czy konieczne jest dokształcanie zawodowe nauczycielstwa szkół powszechnych, to niewątpliwie wszyscy odpowiemy twierdząco. Nic w tem dziwnego. Wszak seminarjum nauczycielskie daje mało, a rzeczywistość i codzienne życie wymagają od nauczyciela coraz więcej. Braków nie uzupełni Wyższy Kurs Nauczycielski, gdyż mała jedynie garstka chętnych ukończyć go może. Ale i oni — ci wybrani — poprzestać nie mogą na tem i oni często bezpośrednio po ukończeniu W. K. N'u czują, że należy uzupełnić nabyte dopiero co wiadomości.

Aktualna jest więc zawsze kwestja dokształcania zawodowego nauczycielstwa. W różnych okresach niepodległego bytu naszego państwa różnie kwestję tę rozwiązywano. Przeważnie zrzeszenia nauczycielskie zajmowały się nią, oficjalnie zaś (a raczej półurzędowo) konferencje rejonowe miały za zadanie uzupełniać wykształcenie zawodowe nauczycielstwa szkół powszechnych. W ubiegłym roku szkolnym w związku z częściową realizacją nowych programów władze nadzoru szkolnego przystąpiły do organizowania najpierw wakacyjnych, potem „powszechnych" kursów programowo-ustrojowych. Zadaniem ich było zapoznać ogół nauczycielstwa z nowemi programami oraz dać instrukcje, jak na terenie szkoły realizować postulaty, zawarte w nich.

Temi samemi zagadnieniami zajmowano się na zwyczajnych posiedzeniach rad pedagogicznych (5 razy w ciągu roku szkolnego) oraz nadzwyczajnych konferencjach (co 2 tygodnie). Wobec tego, że każde posiedzenie czy każda konferencja trwać musiała 3 godziny, łatwo obliczyć, ile w ciągu trwania roku szkolnego czasu poświęcono zagadnieniu realizowania nowych programów. Nic więc dziwnego, że nauczycielstwo spędzało niezliczoną ilość godzin na przeróżnych kursach, posiedzeniach i konferencjach. Czy jednak ekstensywna ta forma dokształcania przyniosła korzyści nauczycielstwu a pośrednio i szkole, śmiem wątpić. Prawdopodobnie i czynniki oficjalne (władze nadzoru szkolnego) doszły do tego samego przekonania, gdyż w bieżącym roku szkolnym „konferencjomanja" (wyrażenie Polskiej Agencji Oświa-

towej) częściowo ustała. Odbywają się wyłącznie konferencje, poświęcone omawianiu poszczególnych zagadnień z dobrowolnym udziałem nauczycielstwa. Obowiązkowe są jedynie zwyczajne i nadzwyczajne posiedzenia rad pedagogicznych.

Czy jednak i nowa organizacja dokształcania nauczycielstwa szkół powszechnych jest racjonalna? Czy czas, spędzony przez ogół nauczycielstwa na konferencjach, nie należy pomimo to uważać za stracony?

Sądzę, że zasadniczym błędem obecnej akcji dokształcania nauczycielstwa jest przedewszystkiem nieodpowiednia metoda pracy. Ekstensywna metoda pracy w tym wypadku nie daje żadnych rezultatów. Przecież nawet w odniesieniu do przeciętnego dorosłego, uczęszczającego na kurs dokształcający, zarzuca się od pewnego czasu oddziaływanie ekstensywne, wychodząc z założenia, że tylko metoda intensywna przynieść może konsumentowi oświatowemu korzyści. Dlaczego więc nauczyciel ma być dokształcany na tego czy innego rodzaju masówkach?

Z drugiej znów strony zbyt dużo czasu zajmują nauczycielowi dotychczasowe konferencje tak, że nie ma on ani okazji, ani chęci przygotować się w domu na temat, który ma być omawiany. Dyskusje z tego powodu są jałowe, a biorący w niej udział uczestnicy konferencji do wywodów referenta nie wnoszą nic nowego.

Mam wrażenie, że przytoczone powyżej argumenty dostatecznie jasno ukazują niedomagania obecnej akcji dokształcania nauczycielstwa, prowadzonej z mniejszemi czy większemi odchyleniami na terenie tutejszego okręgu szkolnego.

Jeżeli jednak łatwo jest stwierdzić wady tej akcji, o tyle trudniej jest sprecyzować zdanie o tem, jaką formę akcja ta przyjąć winna, by dać odpowiednie rezultaty. Nie mam też zamiaru w szczupłych ramach niniejszego artykułu omówić wyczerpująco całokształtu zagadnień, związanych z tą kwestją. Chcę jedynie zwrócić uwagę na szereg — mojem zdaniem — ważnych momentów.

Akcja dokształcania, jakkolwiek inicjowana przez władze nadzoru szkolnego, wolna być musi od wszelkich cech zebrania urzędowego. Praca naukowa, a za taką uważać przecież musimy

pracę nad dokształcaniem, odbywać się nie może w atmosferze urzędowej, stwarzanej najczęściej przez kierowników szkół. Z tego już powodu posiedzenia rad pedagogicznych nie są odpowiedniem miejscem, na którem odbywać się winno dokształcanie nauczycielstwa. Wytworzeniu specjalnej atmosfery, ułatwiającej tę pracę, nie sprzyja również różnorodność zainteresowań poszczególnych członków rad pedagogicznych.

Wynika z powyższego, że zainicjowana przez władze szkolne akcja dokształcania realizowana i kontynuowana być winna przez nauczycielstwo samo. W tym celu powstać winny kółka samokształceniowe, złożone z nielicznej grupy nauczycieli o pokrewnych zainteresowaniach. Kółka te, nie krępowane żadnym narzuconym zgóry planem pracy, rozwinąć winny energiczną działalność. Członkom kół samokształceniowych ułatwić winny władze szkolne lub zrzeszenia nauczycielskie bezpłatne korzystanie z odpowiednich księgozbiorów. Osią, dookoła której obracać się winny obrady poszczególnych kół, muszą być obok zagadnień czysto metodycznych ściśle z niemi związane kwestje dokładnego poznania psychiki dziecka, jego środowiska oraz zagadnienia wpływu środowiska na ukształtowanie się charakteru dziecięcego. Za najwłaściwszą formę pracy uważam wygłaszanie referatów z koreferatami, przyczem obaj referenci są zobowiązani na szereg dni przed odbyciem posiedzenia podać członkom do wiadomości główne tezy, wysunięte w referatach, oraz wykaz dzieł, z których korzystali. Pozostali członkowie na podstawie dostarczonych im wskazówek z łatwością będą mogli przygotować sobie materjał do dyskusji. Jest rzeczą jasną, że poszczególne koła muszą mieć całkowitą swobodę zarówno w wyborze tematów obrad jak i czasu i miejsca obrad.

W celu ułatwienia i umożliwienia członkom kół samokształceniowych przeprowadzania na terenie szkoły eksperymentów i nowych pomysłów metodycznych stworzone winny być specjalne — zwłaszcza na obszarze większych środowisk — klasy eksperymentalne.

Kończąc, stwierdzam:

1) Akcja dokształcania nauczycielstwa winna mieć charakter pracy dobrowolnej.

2) Praca koncentrować winna się w autonomicznych kołach samokształceniowych o ograniczonej liczbie uczestników.

3) Podstawą pracy winny być referaty oraz koreferaty, przyczem referenci są zobowiązani podać uczestnikom na szereg dni naprzód wysunięte przez siebie tezy oraz wykaz dzieł, z których korzystali; każdy członek koła ma obowiązek przygotować się do dyskusji.

4) Tematy obrad czerpać należy z zakresu metodyki, psychologji, socjologji itp. a tezy, przedstawione przez referentów i przyjęte przez uczestników, stanowić winny punkt wyjścia przedsięwzięcia eksperymentów i prób na terenie specjalnie na ten cel stworzonych szkół czy klas.

5) Władze szkolne jak również zrzeszenia nauczycielskie ułatwić winny nauczycielstwu bezpłatne korzystanie z odpowiednich księgozbiorów a w razie potrzeby umożliwić porozumienie się kół samokształceniowych z wybitnymi znawcami danych zagadnień naukowych.

Omówiwszy:

1) nieracjonalną dotychczasową akcję dokształcania nauczycielstwa szkół powszechnych, oraz wskazawszy na konieczność rozpoczęcia nowej, lecz inaczej pojętej i przeprowadzonej;

2) przedstawiwszy w ogólnych bardzo rzutach inną formę tej akcji,

proszę Szan. Czytelników *Przyjaciela Szkoły* o wypowiedzenie swych uwag w kwestji nas wszystkich żywo obchodzącej, gdyż zdaję sobie sprawę z tego, iż nie omówiłem tematu wyczerpująco.

Poznań. Józef Menzel.

MYŚLI O WYCHOWANIU.

Nietylko to, co wiemy, wpływa na naszą umysłowość i postępowanie, ale i to, co wiedzieliśmy niegdyś. — Str. 65.



Chcąc mieć wpływ na dzieci, trzeba wniknąć w ich umysłowość, ich duszę, trzeba je rozumieć. — Str. 189.



Zabawa jest czynnikiem przekazywania pojęć i obyczajów z pokolenia w pokolenie. — Str. 323.



Tajemnica pedagogji polega na tem, abyśmy się posługiwali naturalnemi uzdolnieniami dziecka zamiast je karcić za te, których nie posiada, któremi nie jest obdarzone, lub których nie zdążyło jeszcze posiąść. — Str. 420.

Podał: Kazimierz Nowak.

E. Claparède: *Psychologja dziecka i pedagogika eksperymentalna*.

OCENA UCZNIA W SZKOLE POWSZECHNEJ.

Treść: Ocena ucznia czy ocena pracy ucznia. Ocena ucznia w dzisiejszej szkole powsz. Cel i wartość oceny ucznia (ocenianie ucznia). Subjektywna i objektywna ocena ucznia. Klasyfikacje i świadectwa szkolne. Społeczne znaczenie oceny ucznia. Nauczyciel a ocenianie ucznia. Wnioski pedagogiczne. Bibljografja.

Jednem z najistotniejszych zagadnień w życiu szkoły jest ocena ucznia. Problem oceniania w wychowaniu nie jest nowy. Odkąd istnieje nauczanie i uczenie się ucznia, czynność oceniania miała miejsce; łączyła się z postępowaniem dydaktyczno-wychowawczem nauczyciela. Ocena ucznia była i jest rzeczą nieunikniona, konieczną; wymaga jej dynamiczno-twórcze życie ucznia, jego prawa do samorozwoju i samowychowania, następnie społeczeństwo, w którego interesie leży rozwój młodych pokoleń, które przyczyniać się mają do narastania wartości kulturowych tego społeczeństwa. Buckingham mówi, że „gdy ktoś zabiera się do pewnej pracy i jest nią żywo zainteresowany, to szuka odrazu sposobów, by ocenić swoje postępy i sprawdzić wyniki".[1]) Powiedzenie to ma swój głęboki sens życiowy, wychowawczy. Ocenianie jest pewnego rodzaju działaniem, którego źródło tkwi w naturze człowieka, której cechą jest stała dążność do rozwoju.[2])

Uczeń, gdy znajdzie się w szkole, której życie jest w pewien sposób zorganizowane, w szkole, która zkolei wpływa na tworzenie się i organizowanie życia młodzieży i na urabianie jej osobowości — szuka kryterjów, sposobów, by ocenić własne postępowanie, i chce, pragnie wiedzieć, czy to, co robi i co ma robić, będzie właściwe, dobre i czy wobec tego może się dalej posuwać w swym rozwoju. Oceny tej szuka uczeń zrazu nieświadomie a domagają się jej żywotność i dynamizm jego natury, w której budzi się pęd do samorozwoju.

Szkoła i nauczyciel jest tym czynnikiem, który ma ucznia ocenić względnie ułatwić mu samoocenę. A zatem ocena ucznia ma być jednym ze środków oddziaływania wychowawczego na duszę dziecka, na głębsze pokłady jego osobowości.

---

[1]) Buckingham B. R. *Praca badawcza na terenie szkoły*. Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa, 1931. Str. 138.

[2]) Kiernicka M.: „Ocenianie w świetle filozofji Holzapfel'a". *Ruch Pedagogiczny* 1933/34, Nr. 8.

Czy istotnie tak jest względnie jak jest z ocenianiem ucznia w szkole powszechnej?

Dzięki wspaniałemu rozwojowi psychologji ogólnej i pedagogicznej oraz wiedzy socjologicznej zmieniły się poglądy na szkołę dzisiejszą: — ma ona być szkołą wychowującą, uaktywniającą, usamodzielniającą ucznia. Zmieniło się nietylko oblicze ale i wewnętrzna treść, wewnętrzne życie szkoły. „Szkoła, zdaniem Paulsen'a, pedagoga niemieckiego, powinna być drogą dziecka ku sobie samemu, a nie do dogmatów, celów i programów".[3])

Ze zmianą poglądów na szkołę i istotę dziecka musiały zmienić się względnie zmienią się jeszcze poglądy na ocenę ucznia, na sposoby i wartość klasyfikacji, na wartość i charakter świadectw. Zagadnienie to było zawsze aktualne, o czem świadczą różne głosy w prasie pedagogicznej polskiej i zagranicznej, a nawet i w prasie codziennej. Z głosów tych wynika, że zagadnienie oceny ucznia bywa fragmentarycznie, jednostronnie ujmowane, że nie jest jeszcze powszechne, przeciwnie naogół niezrozumiane i niedoceniane.

Jeżeli wybraliśmy do omówienia zagadnienie oceny ucznia a nie wyłącznie oceny pracy ucznia, wydaje mi się, że uczyniliśmy to dlatego, ponieważ zdajemy sobie sprawę z jego wartości i znaczenia w życiu ucznia, nauczyciela, szkoły i domu rodzicielskiego, przyczem pojęcie oceny ucznia jako najszerzej pojęte musi zawierać w sobie pojęcie oceny pracy ucznia.

Jakkolwiek nasze szkolnictwo polskie może poszczycić się pewnemi zdobyczami (ustawa o ustroju szkolnictwa, nowe programy szkolne itp.), to jednak wiele najistotniejszych zagadnień, które odgrywają decydującą rolę w wychowaniu dziecka, tchnie jeszcze duchem szkoły tradycyjnej; do grupy tych zagadnień zaliczyć trzeba i czynność oceniania ucznia.

Gdy zastanowimy się chwilę nad tem zagadnieniem, stwierdzimy, że czynność oceniania w dzisiejszej szkole powszechnej polega na ocenie wyników, wytworów pracy ucznia, które oceniamy jako b. dobre, dobre, dostateczne, czy niedostateczne; natomiast ocena zdolności ucznia nie idzie w ścisłej łączności

[3]) Mirski J.: „Pedagogizm nowoczesny i jego przejawy". *Ruch Pedagogiczny*, 1930. Str. 340 i nast.

Poetyka nauka o istocie, formach i rodzajach poezji.

Pogadanki z dziećmi odgrywają ważną rolę w przedszkolu i w niższych klasach szkoły powszechnej.

Lit. Młynarczyk Jan ks. „Pogadanki religijne z małemi dziećmi", Chrząszczewska J. „Pogadanki z dziećmi", Jaworskie J. i M. „Co i w jaki sposób opowiadać dzieciom młodszym i starszym", Librachowa i Samulewiczówna „Pogadanki z dziećmi", Sadzewiczowa i Daszewska W. „Metodyka ćwiczeń praktycznych do pogadanek".

Poglądowe nauczanie praktykowane było już w staroż. Grecji. Przez wieki średnie święcił triumf werbalizm (zob.), przeciw któremu występowali w epoce humanizmu Vives (zob.), Rabelais, Montaigne, później domagają się poglądowości w nauczaniu Ratke (zob.), Komeński (zob.), w wieku oświecania Rousseau, dalej Pestalozzi, Basedow i i.

W połowie XIX w. rozpowszechnia się p. n. w Ameryce, a stąd dopiero prąd ten naśladuje Europa. W Polsce zwolennikami p. n. była K. E. N. (zob.), Trentowski (zob.), Estkowski, (zob.), J. Wł. Dawid (zob.), Nałkowski W. (zob.) i w. i.

Współczesna szkoła dąży do wprowadzania w całej pełni p. n. Polega ono na wyobrażeniach konkretnych.

Środki:

1) *naturalne*, obserwowanie rzeczy i zjawisk z codziennego życia (uczniowie obserwują np. pracę rolnika, rzemieślnika itp. na miejscu (zob. wycieczki) oglądają okolice, zabytki itd.

2) *pomoce specjalne* dla celów szkolnych (terrarja, akwarja, ogródki szkolne, poletka doświadczalne itp).

3) *okazy* (wypchane zwierzęta, zbiory minerałów, preparaty, zielniki itp).

4) *modele* przyrodnicze, geometryczne, techniczne, mapy plastyczne, globusy itp.

5) *obrazy*, *ilustracje* oraz kinomatograf (zob.).

6) *dramatyzowanie* powiastek, bajek itd.

7) *rysowanie* przez nauczyciela na tablicy i przez uczniów w zeszytach, *modelowanie* itp. (zob. przyroda, pomoce naukowe, pracownie).

Poincaré Henryk (1854-1912) matematyk, fizyk, astronom i filozof francuski, autor wybitnych prac naukowych, jak „Rachunek prawdopodobieństwa", „Science et hypothèse" i i.

Pojęcie ustalone znaczenie wyrazu. W p. odróżniamy *treść* (ogół cech, stanowiący przedmiot, o który chodzi) i *zakres* (suma przedmiotów, do których odnosimy dane pojęcie). Pomiędzy treścią a zakresem zachodzi stosunek zależności: im większa treść, tem mniejszy zakres i odwrotnie. Ze względu na treść p. mogą być konkretne lub abstrakcyjne.

Zakresy mogą być rozdzielone, mogą się krzyżować lub zawierać jedne w drugich. W tym ostatnim wypadku mówimy o nadrzędności i podrzędności (np. drzewo — dąb). Wedle teorji abstrakcyjnej Ziehena (zob.) pojęcie powstaje w następujący sposób: a) *reprodukcja*, spostrzegając daną rzecz, przypominamy sobie wyobrażenie rzeczy podobnej, b) *refleksja* (zastanawiamy się nad cechami wspólnemi i różnemi), c) *abstrakcja* (wydzielamy cechy wspólne, a odrywamy różne), d) *synteza* (łączymy cechy wspólne). Proces tworzenia pojęć polega głównie na zdolności ujmowania całości, na wynajdywaniu cech istotnych i syntetyzowaniu. A zatem zdolność tworzenia p. następuje u dziecka dopiero później, po odpowiedniem wyrobieniu umysłowem — i z tego powodu nauczanie pojęciowe w pierwszych klasach szkoły powsz., posługujące się pojęciami ogólnemi, nie jest wskazane.

Lit.: Twardowski K. „O istocie pojęć".

Pokwitanie, dojrzewanie płciowe, wiek przełomowy, przypada w naszym klimacie normalnie u chłopców w 15-16, u dziewcząt 13-15 r. ż., zależnie od różnych okoliczności jak tryb życia, odżywianie, różnych wpływów psychicznych itp. W okresie p. młodzież podlega wybitnym przeobrażeniom pod względ. fizjologicznym i psychicznym, dlatego nowocześni psychologowie i pedagogowie domagają się specjalnych wysiłków od wychowawców, aby zapewnić wychowankom potrzebną pomoc w tym okresie krytycznym.

Szerzej tą sprawą zajmuje się: Bühler Ch. „Dziecięctwo i młodość", Dryjski A. „Zagadnienia seksualizmu dziecka i młodzieży szkolnej".

Pole świadomości. Uświadamiamy sobie w jakimś krótkim czasie tylko niewielką ilość wyobrażeń, te właśnie, które w danej chwili są najsilniej zabarwione uczuciowo, około których skupia się nasze zainteresowanie. Mówimy wtedy, że znajdują się one w ognisku świadomości. Inne, mniej jasne, mniej wyraźne w podświadomości (zob. świadomość).

Polifonja *gr.* wielogłosowość w melodji, w przeciwieństwie do akordowej homofonji.

Poligrafja *gr.* nauka pisania zapomocą tajnych znaków, szyfrowanie.

Polihistor *gr.* człowiek, posiadający rozległe wiadomości z różnych dziedzin wiedzy.

Polisyndeton *gr.* figura retoryczna, polegająca na użyciu spójników przy wyliczaniach; przeciwieństwem jest asyndeton.

Politechnika (zob. szkolnictwo).

„Polonista", czasop. poświęcone sprawom nauczania języka polskiego w szkołach powszechnych, średnich i zawodowych. (Warszawa, Nowy Świat 23/25.)

Polska Akademja Umiejętności zał. w Krakowie r. 1873, składa się z wydziałów: historyczno-filozoficznego, filologicznego, mat.-przyrodniczego i lekarskiego. Liczba członków (tylko najwybitniejszych mężów nauki) jest ograniczona. A. wydaje z własnych funduszów dzieła nauki polskiej.

„Polskie Archiwum Psychologji", kwart. (Warszawa, wyb. Kościuszkowskie 35.)

Polskie Towarzystwo Badań Psychicznych powstało w Warszawie w r. 1914, ma na celu pracę teoretyczną i praktyczną ze zjawiskami psychologicznemi. Wydaje „Biuletyn Pol. Tow. B. Psychicznych w Warszawie".

Polskie Tow. Biologiczne powstało w Warszawie 1922 r., jest oddziałem „Société de Biologie" w Paryżu.

Polskie Tow. Botaniczne powstało w Warszawie w roku 1922 w celu popierania rozwoju botaniki. Organ: „Acta Societatis Botanicorum Poloniae" wydaje „Bibljotekę Botaniczną".

Polskie Tow. „Dzieci na Wieś" powstało we Lwowie w roku 1918. Cel: organizowanie i prowadzenie kolonij letnich i zimowych oraz półkolonij. W ciągu 16 lat utrzymywało T-wo ogółem 350 kolonij.

Polskie Tow. Fizyczne założone w r. 1919 w Warszawie. Cel: popieranie rozwoju nauk fizycznych. Wyd. „Sprawozdania i Prace Pol. Tow. Fizycznego".

Polskie Tow. Geograficzne zał. w r. 1917 w Warszawie. Cel: popieranie rozwoju geografji. Organ „Przegląd Geograficzny" (Warsz.).

Polskie Tow. Geologiczne zał. w r. 1921 w Krakowie. Organ: „Rocznik Pol. Tow. Geologicznego w Krakowie".

Polskie Tow. Historyczne powstało w r. 1887 we Lwowie. Organ „Kwartalnik Historyczny" (Lwów).

Polskie Tow. Krajoznawcze, zał. 1906 w Warszawie. Wyd. dwutyg. „Ziemia“ i „Orli Lot”, mies., dla młodzieży. (Warsz. wzgl. Kraków).

Polskie Tow. Matematyczne, zał. 1919 w Krakowie. Organ: „Rocznik Pol. T-wa Matematycznego“.

Polskie Tow. Muzyczne, zał. 1810. Zreorganizowane 1872 we Lwowie. Utrzymuje konserwatorjum muzyczne, szkołę dramatyczną i operową.

Polskie Tow. Politechniczne, zał. 1877 we Lwowie. Organ „Czasopismo Techniczne” (Lwów.)

Polskie Tow. Przyrodnicze im. Kopernika, zał. 1874. Wyd. popularno-naukowy mies. „Przyroda i Technika“, oraz kwartalnik „Kosmos”.

Polskie Tow. Psychjatryczne, zał. 1919 w Warszawie. Organ „Rocznik Psychjatryczny“.

Polskie Tow. Psychologiczne, zał. 1907 w Warszawie. Członkowie pomieszczają prace w „Ruchu Filozoficznym” i „Przeglądzie Filozoficznym” (Lwów wzgl. Warszawa).

Polskie Tow. Teologiczne, zał. 1920 we Lwowie. Organ kwartalnik „Przegląd Teologiczny” (Lwów).

Pomiary dotyczące rozwoju fizycznego dziecka: p. wzrostu systemem Godin'a (potrzebny wzrostomierz), p. wagi (waga osobowa), p. obwodu klatki piersiowej (taśma), p. pojemności płuc (spirometr zob.), p. rozpiętości ramion, p. siły mięśniowej (siłomierz czyli dynamometr).

Lit.: Dąbrowski P. „Nauka o dziecku”, Króliński K. „Nauka o dziecku”.

Pomiary inteligencji dziecka, (zob. testy).

Pomoce naukowe (zob. poglądowe nauczanie).

Lit.: Greb. K. „Pomoce naukowe, ich istota i stosowanie”. Czyżycki W. i Huber J. „Jak wykonać samemu pomoce naukowe”.

Pomologja *gr.* opis owoców jadalnych i ich wartości użytkowych.

Ponerologja *gr.* nauka o grzechu.

Poniatowski Jerzy (1736-1794), prymas Polski, członek K. E. N. Położył znaczne zasługi około rozwoju oświaty, zarzucano mu zbytnią chciwość.

Poniatowski Stanisław (ur. 1884), etnolog polski, autor m. i. „Zadania i przedmiot etnologji“.

Popęd impuls, dążenie, przy którem z początku jednostka nie uświadamia sobie celu, później wskutek doświadczenia łączy się ze świadomością celu. Rozróżniamy p. zachowawczy, rozrodczy (u zwierząt instynkt), ponadto u człowieka: moralny, intelektualny i estetyczny.

Obszerniej o impulsach Saxby J. „Kształcenie postępowania”, Dryjski „Zagadnienia seksualizmu dziecka i młodzieży szkolnej”.

Popędy chorobliwe manje, jak np. kleptomanja (popęd do kradzieży), piromanja (p. do podpalania) itp.

Popławski Antoni (1739 — 1786), pedagog polski, pijar. Na konkurs K. E. N. napisał rozprawę „O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacji obywatelskiej”, która została przyjęta i na jej podstawie ustalono „Ustawy K. E. N.”. Napisał też „Moralną naukę dla szkół narodowych”.

Popularne wydawnictwa. W celu popularyzacji wiedzy z różnych dziedzin mamy liczne p. w., nie wszystkie jednak odpowiadają swemu celowi. Dziełka popul. powinni pisać tylko wytrawni specjaliści (nie dyletanci!) w formie, dostępnej dla szerokich mas ludowych i dostosowanej do poziomu umysłowego czytelnika.

Wiele pop. wyd. wydały „Macierz Polska” we Lwowie, M. Arct, Gebethner i Wolff, Trzaska, Ewert i Michalski w Warszawie, Księgarnia św. Wojciecha w Poznaniu i i.

Poradnictwo zawodowe powinno być oparte na ścisłych badaniach psychotechnicznych (zob. psychotechnika).
Lit.: Claparède E. „Poradnictwo zawodowe", Lipiński Z. „Informator dla chłopców, kończących szkołę powszechną" i „Informator dla dziewcząt, kończących szkołę powszechną".

„Poradnik dla samouków" monumentalne wydawnictwo podręcznikowe dla studjujących samoistnie różne przedmioty naukowe. Zał. w r. 1898 w Warszawie. W opracowaniu biorą udział wybitni polscy uczeni.

„Poradnik w Sprawach Nauczania i Wychowania oraz Administracji w Szk. Ogólnokształcących" czasop. wydawane przez Min. W. R. i O. P., zawierające bardzo cenne wskazówki i bibljografję poszczególnych omawianych przedmiotów.

Porazińska Janina współczesna, wybitnie utalentowana pisarka dla dzieci i młodzieży. Niektóre jej utwory, oparte są na pierwiastkach demonistycznych jak np. „Kichuś", „W Wojtusiowej izbie". Wybitną wartość ma powieść „W spalonym dworze". Pracuje w dziale słuchowisk radjowych, pomieszcza ustępy w różnych wypisach i czytankach.

Porębowicz Edward (ur. 1862) romanista polski i tłumacz wielu arcydzieł, m. i. „Boskiej komedji" Dantego.

Porfirjusz (około 232—304) grecki filozof, komentator dzieł Platona i Arystotelesa.

Pornografja *gr.* literatura sprośna, obliczona na najniższe instynkty. W walce przeciw tej pladze społecznej powinno brać udział nauczycielstwo z całym zapałem.

Porównanie w stylistyce zestawienie dwóch podobnych przedmiotów lub czynności.

Postacie mowy w styl. zwroty, polegające na tem, że zamiast pewnych przedmiotów i czynności autor wymienia inne, ale łatwe do odgadnięcia znaczenia. Tu należą:

porównanie (zob.)

metafora czyli przenośnia (np. srebrny strumień, koralowe usta),

personifikacja albo *uosobienie* (prozopopeja) np. kwiat zasypia, słońce patrzy na ziemię itp.

metonimja, zamiennia zamiast właściwego przedmiotu wymieniamy inny np. żyję z pracy, słyszę lutnię, czytam Mickiewicza, człowiek bez serca itp.

synekdocha lub *ogarnienie*, zamiast części wymieniamy całość lub odwrotnie, np. włos srebrzył mu głowę, albo „dziś niema Krezusów", zniknęły śniegi itp.

hiperbola, przesadnia, autor przypisuje przedmiotowi cechę lub czynność w większym lub mniejszym zakresie, niż jest w istocie, np. wylano morze łez, zjadł beczkę soli itp.

epitet wyrażenie stałej cechy przedmiotu (np. zielona łąka, skromny fiołek, rola-karmicielka itp. (zob. stylistyka).

Postrzeżenie (zob. spostrzeżenie).

Postulat *l.* żądanie. W fil. twierdzenie nieudowodnione lub nie dające się udowodnić, które jednak uważa się za prawdziwe.

Potocki Ignacy (1750—1809) członek K. E. N., jeden z założycieli Tow. do Ksiąg Elementarnych.

Potocki Stanisław Kostka (1752—1821) twórca i zwierzchnik Izby Edukacyjnej, autor prac: „Podróż do Ciemnogrodu", „O języku polskim", „Pochwały, mowy i rozprawy", „O wymowie i stylu".

Powalski Jan pseudonim Anieli Gruszeckiej, współczesnej pisarki dla młodzieży, autorki „Króla" i „W grodzie żaków".

i zależności (korelacji) z oceną wyników pracy szkolnej. Zdolności ucznia ocenia się na podstawie wyników pracy szkolnej; jest to miara, pospolicie stosowana przez nauczycieli i inne osoby zainteresowane, dla oceny zdolności ucznia.[4])

Ponieważ nauczyciel jest odpowiedzialny za postępy uczniów, musi wiedzieć, czy uczeń pracuje należycie i czy jego wyniki pracy odpowiadają wymaganiom. A więc samo przez się zjawiają się pierwiastki kontroli i oceny pracy ucznia.[5]) Ta czynność kontroli i oceny pracy ucznia tak wrosła w strukturę dzisiejszej szkoły, że trudno ją naruszyć lub zmienić, i dlatego to sprawdzanie, osądzanie wyników pracy ucznia stało się dominujące.

Dla kogo przeznaczona jest ocena w dzisiejszej szkole powszechnej? Przedewszystkiem i przeważnie dla ucznia[6]), rzadko zaś dla nauczyciela i szkoły względnie domu rodzicielskiego. Podług obecnie istniejących założeń ocena ma przedewszystkiem wykazać braki ucznia i „nakłonić“ go do pracy i dlatego to skutek jej jest nadzwyczaj znikomy. Miarą oceny ucznia jest t. zw. stopień, który w żadnym wypadku nie oddaje rzeczywistego stanu rzeczy, nie oddaje tego, czego uczeń jest wart, na co zasłużył, nie wskazuje, czy jego rozwój postępuje naprzód. System oceniania z tego powodu jest niedoskonały. Mamy przecież liczne narzekania, głosy o „niesprawiedliwości“ szkolnej itp.

Skoro ocena ucznia jest konieczna i nieunikniona, musi mieć wyraźny cel, swoją wartość wychowawczą i społeczną, bo inaczej będzie mechaniczna, bezbarwna, bez treści i mocy oddziaływania.[7])

Ocena ucznia jest tym czynnikiem, który reguluje jego życie, jego twórcze wysiłki i poczynania, przyczynia się do wzmożenia jego rozwoju. Ocena ucznia wpływa na rozwój jego zdolności i doskonalenia się wewnętrzne; ma głęboki sens dla ucznia, bo uświadamia mu jego stan umysłowości, kierunek i stopień uzdolnień oraz ich linję rozwojową; dla rodziców jest wskaźnikiem nietylko postępów w nauce, ale przedewszystkiem wskaź-

[4]) Rusk. R.: *Pedagogika eksperymentalna.* Książnica - Atlas, Lwów — Warszawa, 1926. Rozdział XII.

[5]) Nawroczyński B.: *Zasady nauczania.* Książnica - Atlas, Lwów — Warszawa, 1932. Str. 39.

[6]) Buckingham B. R. Op. cit., str. 203.

[7]) Kiernicka M. Op. cit.

nikiem rozwoju ich dziecka. Ocena ucznia ma także znaczenie dla szkoły i nauczyciela. Szkoła, której zadaniem jest ułatwić rozwój ucznia, jego dobór do zadań, do twórczej pracy w przyszłości, dzięki ocenie ucznia może zdać sobie sprawę, czy odpowiada celom i zadaniom, jakie jej stawia życie i społeczeństwo. Dla nauczyciela ocena ucznia jest miernikiem, czy i o ile jego praca była skuteczna, owocna.[8])

Co i jak powinniśmy oceniać? Jakie kryterja powinniśmy przyjąć przy ocenie ucznia?

Mówiliśmy, że dziś jeszcze ocenia się ucznia na podstawie ilości i jakości wykonanej pracy, że raczej osądzamy wyniki pracy ucznia, niż oceniamy samego ucznia jako człowieka, jako pewną osobowość. Bezwątpienia ważne jest, ile uczeń wykonał, ile jeszcze może wykonać pracy, ale ważniejsze jest to, jak uczeń daną pracę wykonał, jak ją wykonywał, jak inną pracę potrafi wykonać. Warunkiem dobrej, trafnej oceny winno być nie to, co i ile uczeń zrobił, ale z jakim nakładem sił to wykonał, co może jeszcze zrobić i z jakim wysiłkiem, jak on nastawia się do danej pracy, jakie przeżycia towarzyszą mu przy wykonywanej pracy i o ile one wywierają wpływ na kształtowanie się jego psychiki. Należy mieć na uwadze raczej sprawność, z jaką uczeń potrafi znaleźć się w nowych sytuacjach zarówno w szkole jak i poza nią[9]), a więc nie akt ale proces twórczy i samowychowawczy powinien decydować przy ocenie ucznia.[10]). Oczywiście, że lepszy stopień oceny otrzyma ten uczeń, który posiada oprócz ogólnej sprawności więcej cech emocjonalnych: pilność, miłe obejście i inne cechy osobiste, ale to znów nie może być w żadnym wypadku głównym probierzem oceny. Bywa często i dziś jeszcze, że ucznia miłego, sympatycznego, przystojnego ocenia się lepiej, wyżej, mimo, że na to nie zasługuje; zwyciężają w nas uczucia subjektywne nad objektywną oceną ucznia. Przez taką ocenę wyrządza się uczniowi krzywdę, oddziałowuje się na niego w duchu aspołecznym. (Np. częste „stawianie" do kąta, ośmieszanie ucznia itp.)

---

[8]) Friedländer M.: „Zagadnienie oceny i klasyfikacji szkolnej". *Oświata i Wychowanie*, 1930, Nr. 6.

[9]) Buckingham B. R. Op. cit., str. 153.

[10]) Mirski J. Op. cit., str. 341 i nast.

Ocena ucznia powinna być wolna od wszelkiego rodzaju wpływów: różnych autorytetów, domu rodzicielskiego, środowiska, klasy itp., którym często poddajemy się zupełnie przy ocenianiu, co w rezultacie odbija się ujemnie na pracy dydaktyczno-pedagogicznej nauczyciela.[11]) Do wpływów tych należy też atmosfera klasy, jej poziom umysłowy, wreszcie poziom kulturalny środowiska, które decydują ostatecznie o ocenie ucznia.

Wiek ucznia też odgrywa rolę przy ocenianiu, np. trudno jednakowo ocenić ucznia 8-mio- i 10-cioletniego w klasie drugiej, jakkolwiekby uczeń 10-cioletni lepiej się uczył. Często krzywdzimy dzieci młodsze, znajdujące się razem ze starszemi, oceniając je gorzej, niżej, np. od ucznia 8-letniego żądamy tego samego, co od 10-cioletniego ucznia, oceniamy ich jednakowo. Znów miarą dla nas są nie wysiłki ucznia, nie stosunek jego do pracy, lecz opanowanie przedmiotu, wyniki pracy itp.

Skoro wychowanie szkolne związane jest z pracą całego społeczeństwa, skoro tkwi w jego życiu i czerpie soki żywotne, to musi ono wywierać pewien wpływ na naturę ucznia, którą cechuje dynamizm a nie statyka rozwoju. Życie ucznia ciągle się zmienia, jest ono rwące, różnorodne, różnobarwne, uczeń jest codziennie inny, bogatszy w doświadczenie i inne cechy osobiste, charakteryzuje go pewna postawa metafizyczna,[12]) o czem nauczyciel musi wiedzieć.

Czy wobec tego mamy oceniać ucznia zawsze jednakowo, jak to dziś jeszcze czynimy? Co dziś uważamy u ucznia za dobre, po kilku tygodniach czy miesiącach może już śladu po tem nie zostać albo okaże się już niesłuszne. Oceniając ucznia, trzeba wzgląd ten mieć na uwadze, uniknie się wtedy szablonu, schematyzmu pewnych reguł, według których osądzamy pracę, oceniamy ucznia.

Nietylko nie można oceniać jednego i tego samego ucznia jednakowo w ciągu dłuższego okresu czasu, ale należy też unikać porównywania uczniów ze sobą. Często słyszymy w szkole „A widzisz, on (czy ona) uczy się dobrze, a ty nie możesz".

---

[11]) Na terenie szkoły często ulegamy pewnym zdecydowanym jednostkom, które często narzucają swą wolę, sąd, opinje o uczniu. Patrz mój artykuł „W sprawie klasyfikacji uczniów". *Przyjaciel Szkoły*. Nr. 10/1932.

[12]) Mirski J.: Op. cit.

Skutki tego są zrozumiałe, między uczniami powstaje zawiść, rozluźnienie węzłów współżycia i przyjaźni, w stosunku do nauczyciela budzi się nienawiść. Skutki takiego postępowania pokutują nieraz przez cały czas pobytu ucznia w szkole. Ileż to razy słyszymy: „Nie potrafię, nie umiem tego zrobić". Wadliwa ocena wytwarza wśród uczniów typy niepełnowartościowe, co słusznie podkreśla Adler w swojej *Psychologji indywidualnej.*[13])

Takie pospolite zdania nauczycielki w czasie lekcyj, szczególnie w klasach niższych: „Pani kazała, co pani kazała, co pani mówiła?", mówią same za siebie, że uczący już w początkach pracy uczniów w szkole hamująco wpływa na ich rozwój, utrudniając sobie własną pracę.

Ocena ucznia w szkole uzależniona jest nietylko od cech jego wewnętrznych ale i od atmosfery, w jakiej uczeń przebywa i żyje (warunki pracy w szkole i w domu, warunki socjalne i środowiskowe itp.) a zatem zależna jest od przeżyć ucznia w tych warunkach. Poznanie tych warunków przez nauczyciela ułatwi nietylko poznanie ucznia ale i pozwoli szukać odpowiednich środków do zmiany tych warunków, które zkolei pozwoliłyby na uzewnętrznianie się wartości wewnętrznych ucznia, co znów wpłynęłoby na sprawiedliwą ocenę ucznia i jego rozwój umysłowy i duchowy.

Czy możemy objektywnie ocenić ucznia? Czy ocena ucznia może być objektywna?

Na pytanie to odpowiedź jest nadzwyczaj trudna. Z doświadczenia wiemy, że różni nauczyciele różnie oceniają nawet z tego samego przedmiotu. Sprawdzić to bardzo łatwo drogą różnych prób; np. dane wypracowanie miało ocenić kilka osób.[14]) Okazało się, że „w ocenianiu danej pracy nietylko różni ludzie różnią się między sobą, lecz nawet jedna i ta sama osoba nie zgadza się sama ze sobą w różnych okresach czasu".[15]) A zatem ocena ucznia jest subjektywna, zależy od subjektywnego nastawienia nauczyciela wobec ucznia i jego pracy oraz wysiłków i zupełnie objektywna być nie może.

---

[13]) Adler A. *Psychologja indywidualna.* Gebethner i Wolff, Kraków, 1934.
[14]) Buckingham B. R. Op. cit., str. 140.
[15]) Buckingham B. R. Op. cit., 140—141.

Z powyższego możemy wnosić, że granicy trafnej oceny u nauczyciela nie da się wykreślić. W interesie szkoły i nauczyciela leży jednak, by ocenianie ucznia uczynić możliwie objektywne czyli, że do oceny subjektywnej dołączyć trzeba miernik objektywny.

Z pomocą przychodzą nam próby badań testami względnie inne metody psychologiczne (psychograficzne). Lecz testy inteligencji czy testy wiadomości mają i słabe strony i w stu procentach polegać na ich wynikach nie można; dają one jednak pewne korzyści nauczycielowi: przyczyniają się do wysubtelnienia sądów nauczyciela.[16])

Są jeszcze inne metody postępowania nauczyciela w kierunku objektywizacji oceny ucznia: obserwacja ucznia i swobodne notowanie poszczególnych cech duchowych i momentów charakterystycznych z życia ucznia w kartach indywidualnych (metoda psychograficzna). Wolne charakterystyki uczniów mogą rzucić wiele światła na rozwój poszczególnych jednostek, ułatwiają poza tem poznanie warunków bytowania ucznia itp.

W ocenie ucznia przez nauczyciela dużą rolę odgrywają t. zw. klasyfikacje i świadectwa. Chcąc ocenić ucznia, trzeba ocenie tej nadać jakiś konkretny wyraz, znak, który mówiłby o przygotowaniu ucznia do dalszej pracy nad sobą; oraz dlatego, by ktoś niezainteresowany wystawieniem oceny mógł otrzymać pewien sąd o wartości danej jednostki. Tym wyrazem, tą formą uzewnętrznienia oceny ucznia przez nauczyciela jest wspomniany już t. zw. stopień. Zdajemy sobie wszyscy sprawę ze sposobów przeprowadzania klasyfikacji, wiemy, w jakich okolicznościach, w jakich wypadkach otrzymuje uczeń stopień; możemy więc stwierdzić, że pomiędzy faktyczną oceną ucznia a stopniem jest często głęboka przepaść. Stopień przy dzisiejszym systemie oceniania nie ma głębszej treści, nie ma mocy oddziaływania; ujmuje on fragmentarycznie przejawy psychiki ucznia. Ogólna ocena (stopień) na świadectwie ucznia jest czysto mechaniczna, bez głębszej wartości, nie mówi i nie daje uczniowi nic, ani też temu, kto na to świadectwo patrzy. Mniemanie nasze potwierdza życie: jednostki z gorszemi stopniami na świadectwie dają sobie

[16]) Buckingham B. R. Op. cit., str. 151.

lepiej radę w życiu, aniżeli ci, którzy począwszy od stopnia ze sprawowania a skończywszy na wychowaniu fizycznem mieli *dobre* i *bardzo dobre*. Dowodzi to, że przy ocenie ucznia nie wszystkie możliwe czynniki zostały wzięte pod uwagę. Często widzimy to, że w stosunku do świadectw budzi się niechęć, niewiara... A jednak problem ten musi znaleźć swoje rozwiązanie, skoro szkoła ma być szanowana i doceniana przez społeczeństwo.

W szkole uczniowie dobijają się o lepszy stopień mimo tego nawet, że nie zawsze na niego zasługują; walczą o dobre noty, to jest ich celem. Wytwarza się z tego powodu karjerowiczostwo, często oszukaństwo siebie i nauczyciela. Walka o stopnie wpływa aspołecznie na młodzież, czyniąc z niej egoistów, ludzi powierzchownych.

Uzewnętrzniając ocenę ucznia przez „stopień", trzeba pamiętać, że ten nie może być ani karą, ani nagrodą za pracę ucznia. Stopień powinien być raczej stwierdzeniem możliwie objektywnem stanu umysłowego, duchowego i moralnego ucznia, nie można go nadużywać przy najrozmaitszych wykroczeniach szkolnych. Stopień, ocenę ucznia winna wywoływać wewnętrzna potrzeba dalszego doskonalenia się wewnętrznego ucznia. Uczeń powinien być uwolniony od myśli, że dziś lub jutro może otrzymać stopień niedostateczny, bo np. lekcyj nie odrobił lub odrobił je niedbale itp. To go nie nastawia na pozytywną pracę, nie każe rzetelnie pracować. Wyjątek stanowią tu okresy w ciągu roku szkolnego, kiedy każdego ucznia trzeba ocenić i wystawić mu stopnie, a więc kiedy trzeba ocenę uzewnętrznić.

Sprawa wystawiania stopni (ocen) jest bardzo ważna. Stopnie, wystawione przez poszczególnych nauczycieli, winny być kolegjalnie omówione na t. zw. konferencjach klasyfikacyjnych; wychowawcy winni zawsze omawiać ich wartość i znaczenie z uczniami bądź indywidualnie, bądź z całą klasą czy grupą uczniów oraz z rodzicami. Z rozmów nauczyciela z uczniem, klasą czy rodzicami powinny być usunięte słowa: „Zasłużyłeś, nie pracujesz, nie chcesz, więc ucz się" itp. Rozmowy takie powinny dawać wiarę, postanowienie dalszej pracy, zachęcenie do dalszych wysiłków, powinny dać pokarm, uzbroić ucznia w broń duchową do walki z sobą i nad sobą. Oceny, stopnie poszczególnego ucznia, (i dobrego i „gorszego") powinny wycho-

wawcy uzasadniać, opierając się na dokładniejszych spostrzeżeniach o uczniach; ocena (stopień) ucznia winnna być poparta możliwie dokładnemi (piśmiennemi) uwagami o danym uczniu. Wydaje mi się, iż konieczne jest prowadzenie notatek o uczniach w ciągu całego pobytu ich w szkole.

Wydanie rocznego (czy półrocznego) świadectwa nie powinno być tak bezbarwne; uczeń, nauczyciel i dom rodzicielski winni je rozumieć, świadectwo winno być wartością w znaczeniu duchowem, związaną z osobowością ucznia. Moment otrzymania świadectwa winien być bogaty w treść, w przeżycia ucznia, nauczyciela i domu rodzicielskiego.

Z klasyfikacjami i świadectwami wiąże się wspomniana przez nas sprawa szczegółowych danych o uczniu. Znamy z praktyki szkolnej takie wypadki, że zwracano się do kierownictw szkół o wydanie opinji o uczniu, który kiedyś ukończył szkołę. W dzienniku ocen stopnie nieszczególne, opinję daje się taką samą, co zresztą inaczej uczynić nie można, bo i na jakiej podstawie? Gdyby każdy uczeń miał dodatkowo kilka słów o sobie w dzienniku ocen w chwili ukończenia szkoły, byłoby to znakiem świadomego zdawania sobie sprawy z wartości danej jednostki przez nauczyciela i w razach koniecznych nie krzywdziłoby ucznia.

Z tego, co dotychczas powiedzieliśmy, możemy już stwierdzić, że ocena ucznia posiada nietylko wartość wychowawczą ale i społeczną. Przez ocenę ucznia, pomyślaną i opartą na zasadach, przez nas omówionych, wpływamy na rozwój zdrowych, silnych jednostek, posiadających wiarę i zaufanie we własne siły, unikamy drugoroczności, która dziś niestety tak często występuje. Przez odpowiednie, sprawiedliwe wartościowanie uczniów, przez właściwą ocenę uczniów szkoła może spełnić swoje zadanie społeczne, dając społeczeństwu ludzi twórczych, aktywnych, ludzi czynu.

Przy ocenianiu ucznia ważna jest skala ocen, wymaga ona jednak osobnego, szerszego omówienia.

Przejdźmy teraz do omówienia roli i zadań nauczyciela w związku z ocenianiem ucznia.

Nauczyciel, aby trafnie ocenić ucznia, musi pozostawać zawsze w bezpośrednim kontakcie z uczniem, współżyć z nim,

patrzeć na ucznia jako na człowieka, na rozwijającą się osobowość. Znajomość psychiki ucznia jest nieodzowna. Nauczyciel musi być optymistą, ponieważ przygnębieniem czy zniechęceniem, pesymizmem czy obojętnością mógłby gasić wiarę i zaufanie we własne siły ucznia. Np. takie powiedzenie do ucznia: „Albo ty to potrafisz zrobić?“ — zabija w uczniu wiarę, łamie nieraz silne postanowienie. Nauczyciel musi być pogodny, musi zdawać sobie sprawę, że i uśmiech i grymas na jego twarzy lub skrzywienie się ma wielki wpływ na ucznia, że to jest już pewną oceną ucznia.

Nauczyciel musi być dobrym obserwatorem, badaczem życia dziecięcego, cierpliwy, wyrozumiały, zamiłowany w swoim zawodzie. By ułatwić sobie pracę i posiąść trafność sądu, musi wszystko chętnie i skrzętnie notować.[17])

Nauczyciel musi być wnikliwym kierownikiem życia ucznia, znać drogi rozwoju ucznia, napięcia wysiłków pracy, itp. — to pozwoli mu objektywniej ocenić każdego ucznia zosobna.

Szkoła wtedy spełni swoje zadanie, wtedy ulepszy swoje życie, jeżeli nauczyciel będzie w niej, a nie mimo niej, jeżeli z uczniem i domem rodzicielskim będzie tworzył wspólną rodzinę szkolną, pełną pulsującego życia młodzieży, jeżeli szkoła jako całość będzie szła ku przyszłości, przyczyniając się do narastania wartości kulturowych społeczeństwa. Właściwe ocenianie ucznia w szkole powinno być jednem z ogniw na drodze szkoły ku przyszłości.

Postarajmy się teraz wyciągnąć z naszych rozważań wnioski pedagogiczne. Są one następujące:

1) Ocena ucznia winna być środkiem oddziaływania wychowawczego na duszę ucznia, na głębsze pokłady jego osobowości.

2) Ucznia należy oceniać nietylko jako ucznia, ale jako człowieka, jako rozwijającą się i budującą osobowość człowieka.

3) Przy ocenianiu brać pod uwagę wszystkie możliwe czynniki potrzebne do sprawiedliwej oceny ucznia.

---

[17]) Friedländer M. Op. cit.
Buckingham B. R. Op. cit.

4) Ocenę ucznia uczynić możliwie objektywną przez zastosowanie mierników objektywnych.

5) Przy ocenie ucznia unikać różnorodności zasad oceniania.

6) Ocena winna być liberalniejsza dla ucznia, aby nie zabijać w nim wiary i zaufania we własne siły.

7) Doprowadzić ucznia w pracy wychowawczej do tego, aby on sam odczuwał potrzebę i konieczność oceny dla siebie.

8) W pracy wychowawczej unikać częstego a beztreściwego wystawiania t. zw. stopni.

9) Ocenianie ucznia wymaga, aby pomiędzy oceniającym a ocenianym zachowane były bezpośredni kontakt i współżycie.

10) Nauczyciel winien posiadać głębokie wykształcenie psychologiczne oraz odpowiednie nastawienie na duszę ucznia, którą musi rozumieć w każdej okoliczności życia, wreszcie umiejętność wnikania w duszę ucznia.

11) Nauczyciel, którego zadaniem jest ocenianie ucznia, winien być optymistycznie nastawiony na twórcze wysiłki i pracę ucznia, obserwować, badać ucznia, a uwagi skrzętnie notować.

12) Wychodząc z założenia, że ocena ucznia jest środkiem oddziaływania wychowawczego na duszę ucznia, szkoła winna nawiązać ścisły kontakt z domem rodzicielskim w celu uzgodnienia metod postępowania w związku z ocenianiem ucznia i dzielić się z nim poczynionemi spostrzeżeniami o poszczególnych uczniach.

Bibljografja.

A. Książki.

1. Adler A. *Psychologja indywidualna.* Gebethner i Wolff, Kraków, 1934.
2. Buckingham B. R. *Praca badawcza na terenie szkoły.* Książnica-Atlas, Lwów-Warszawa, 1931.
3. Dawid J. Wł. *Inteligencja, wola i zdolność do pracy.* „Nasza Księgarnia", Warszawa, 1926.
4. Grzywak-Kaczyńska M. *Próby zastosowania testów do badań i organizacji pracy szkolnej.* „Nasza Księgarnia", Warszawa, 1931.
5. Grzywak-Kaczyńska M. *Normy i testy dla użytku nauczyciela.* „Nasza Księgarnia", Warszawa, 1933.
6. Hessen S. *Podstawy pedagogiki.* „Nasza Księgarnia", Warszawa, 1931.
7. Joteyko J. *Jedność szkolnictwa ze stanowiska psychologji i potrzeb społecznych.* „Nasza Księgarnia", Warszawa, 1930.

8. Joteyko J. *Metoda testów umysłowych.* Warszawa, 1924.
9. Korczak J. *Kiedy znów będę mały.* Warszawa.
10. Mirski J. *Plan jenajski jako szkoła wspólnoty.* „Nasza Księgarnia", Warszawa, 1932.
11. Nawroczyński B. *Uczeń i klasa.* Książnica-Atlas, Lwów-Warszawa, 1932.
12. Nawroczyński B. *Zasady nauczania.* Książnica-Atlas, Lwów—W-wa, 1932.
13. Rusk R. *Pedagogika eksperymentalna.* Książnica-Atlas, Lwów—W-wa, 1926.
14. Sokołowski J. *Odrabianie lekcyj w szkole powszechnej.* Wyd. „Przyjaciel Szkoły", Poznań, 1933.
15. Stern W. *Inteligencja dzieci i młodzieży.* Warszawa, 1927.

B. Artykuły.

1. Friedländer M. „Zagadnienie oceny i klasyfikacji szkolnej". *Oświata i Wychowanie*, 1930. Nr. 6.
2. Greb K. „Ocena ucznia w szkole". *Ruch Pedagogiczny*, 1933/34. Nr. 3.
3. Kiernicka M. „Ocenianie w świetle filozofji Holzapfel'a". *Ruch Pedagogiczny*, 1933/34. Nr. 8.
4. Kryński M. „Objektywizacja ocen szkolnych jako zagadnienie społeczne". *Ogniwo*, 1928. Nr. 8.
5. Kulański Fr. dr. „O klasyfikacji młodzieży w szkole powszechnej". *Przyjaciel Szkoły*, 1932. Nr. 10.
6. Mirski J. „Pedagogizm nowoczesny i jego przejawy". *Ruch Pedagogiczny*, 1930. Str. 340.
7. Olszewski W. dr. „Na marginesie reformy szkolnej". *Muzeum*, 1932. Zeszyt 4.
8. Ostrowski J. Kompleks „nd" (niedostatecznie). *Pion*, 1933. Nr. 2.
9. Racinowski J. „Czem jest stopień". *Przyjaciel Szkoły*, 1932. Nr. 1-2.
10. Sikorski Z. „O t. zw. klasyfikacji szkolnej słów kilka". *Muzeum*, 1923.
11. Smolka Fr. „Klasyfikacja uczniów czy „dary z łaski". *Przegląd Pedagogiczny*, 1930. Nr. 33.
12. Sokołowski J. „W sprawie klasyfikacji uczniów". *Przyjaciel Szkoły* 1932. Nr. 10.
13. Ściebora Wł. dr. „Promocje, klasyfikacje, selekcje uczniów". *Ruch Pedagogiczny*, 1933/34. Nr. 2.
14. Wańczura A. „Klasyfikacje, promowanie i problem drugoroczności w publ. szkołach powszechnych". *Sprawy Szkolne*, 1933. Nr. 2.
15. Warczak A. „O korelacjach między inteligencją a postępami szkolnemi". *Życie Szkolne*, 1930. Nr. 10.
16. Wolfsthal A. „Podstawy psychologiczne klasyfikacji szkolnej". *Muzeum*, 1928. Str. 57.
17. Zagajewski K. dr. „O klasyfikacji i świadectwach". *Muzeum*, 1928.
18. — „Warunki socjalne a postępy szkolne". *Ruch Pedagogiczny*, 1933/34. Nr. 8.

Warszawa. Jan Sokołowski.

EGZAMIN WSTĘPNY DO I KLASY GIMNAZJALNEJ.

Zbliża się koniec roku szkolnego i aktualna staje się sprawa egzaminu wstępnego do I klasy gimnazjalnej. Każda niemal szkoła III stopnia a także II ma pewien procent uczniów, którzy zamierzają składać ten egzamin. Dla takiego ucznia jest to pierwsza, poważniejsza próba wykazania zasobu zdobytej wiedzy w szkole powszechnej. Nas, nauczycieli szkoły powszechnej, najwięcej interesuje to, jak nasi uczniowie złożą, względnie złożyli egzamin dziecinnej jeszcze dojrzałości, która otwiera im drogę do dalszych studjów, bez których niema mowy o zdobyciu lepszego stanowiska społecznego.

W ubiegłym roku szkolnym realizowaliśmy nowy program nauczania w I, II i V klasie szkoły powszechnej i I klasie gimnazjalnej nowego typu. Wiadomo jednak, że egzamin wstępny składa się po ukończeniu VI klasy szkoły powszechnej. Choć poprzedniego roku nie realizowaliśmy jeszcze nowego programu VI klasy, to jednak egzaminy te odbyły się i to na podstawie ukończenia VI klasy dawnego typu. Oczywiście, wyniki zeszłorocznych egzaminów nie mogą być uogólniane wobec tego, co wyżej powiedziałem, ale mimo to dają nam one pewien przybliżony obraz stanu umysłowego dzieci, składających ten egzamin.

Z Dziennika Urzędowego Kuratorjum Okręgu Poznańskiego dowiadujemy się, jak wypadły te egzaminy w poszczególnych gimnazjach na terenie województwa poznańskiego i pomorskiego: w jednych lepiej, w innych gorzej. *Dziennik* podaje nawet wyniki egzaminów procentowo, dodaje także, że naogół szkoła powszechna wywiązała się ze swego zadania. Egzaminatorzy stwierdzili w czasie egzaminu, że stosunkowo najsłabiej wypadają dwa przedmioty: język polski i rachunki i to tak w części pisemnej jak i ustnej egzaminu.

Tyle podaje *Dziennik Urzędowy* w najzwięźlejszem streszczeniu. Ale bardzo dużo ciekawych rzeczy dowiadujemy się z konferencyj nauczycieli szkół powszechnych i średnich, urządzanych właśnie dla wspólnego omawiania zagadnień, związanych z egzaminem wstępnym do gimnazjum czy też z nauczaniem w VI klasie szkoły powszechnej i w I klasie gimnazjalnej.

Omówię niektóre ważniejsze kwestje. W toku dyskusji dowiaduję się o tematach prac pisemnych przy egzaminie wstępnym. Uogólniać nie mogę, ale stwierdzam, że wymienione tematy niezupełnie odpowiadają wymogom nowych programów. Podanie np. oderwanego przykładu na mnożenie czy dzielenie ułamków, albo zadanie o jadących pociągach, albo o gońcach, co gonią, ale nie wiedzieć poco i naco, wreszcie zadanie z geometrji o płynącej wodzie w przydrożnym rowie, to zadania, które nie powinny być zastosowane przy egzaminie wstępnym. Można dać zadanie dłuższe, które wykaże umiejętność rozumowania ucznia i jego zasób umysłowy, ale musi to być zadanie praktyczne, a w żadnym wypadku niewyszukane akurat na ten odświętny czas.

A więc kwestja doboru zadań może nasunąć poważne wątpliwości u nauczycieli szkół powszechnych.

A egzamin ustny? Znów blado wypadają: język polski i rachunki. Ale tu także jest nieporozumienie. Egzaminatorzy stwierdzili, że uczniowie nie umieją z języka polskiego np. gramatyki (Co to jest zdanie podrzędnie złożone?) i robią wiele błędów ortograficznych, nie mówiąc już o stylu. Prawda, że nasze dzieci piszą błędnie, że styl jest niewyrobiony, ale gramatyki w szkole powszechnej nie traktuje się zupełnie oddzielnie, lecz raczej w powiązaniu z praktyką mówienia, pisania i czytania. Zapytania więc o jakąś definicję z gramatyki są niewłaściwe.

Jeżeli chodzi o rachunki, to uczniowie nie znają przedewszystkiem ułamków i liczb dziesiętnych oraz liczą słabo pamięciowo. Nie umieją także obliczać pól i objętości brył. Zgadza się. I w szkole powszechnej zazwyczaj te partje materjału nie są łatwo przyswajane, ale z różnych powodów, o których tu nie będę pisał. Jeżeli jednak chodzi o ułamki, liczby dziesiętne i o obliczanie pól i objętości, to niby materjał ten jest przerobiony w VI klasie, ale jeszcze nie jest ugruntowany, co należy uczynić w VII klasie, ewentualnie w I klasie gimnazjalnej. Przecież I klasa gimnazjalna szczególnie ma zająć się ułamkami i liczbami dziesiętnemi, a jeżeli zauważy się i inne luki, to trzeba je uzupełnić. To jest zjawisko proste i stale spotykane w szkole.

A więc i egzamin ustny może także nasunąć pewne zastrzeżenia u nauczycieli szkół powszechnych.

Dalej egzaminatorzy stwierdzili, że często noty z przedmiotów na świadectwie nie zgadzają się z rzeczywistością. Np. uczeń ma z geografji stopień „bardzo dobry“, a wykazuje zupełną nieznajomość przedmiotu albo taką znajomość, która powinna być określona stopniem najwyżej „dostateczny“.

Na podstawie planowej obserwacji stwierdzam, że są trzy kategorje nauczycieli, jeżeli chodzi o sposób klasyfikowania uczniów, mających wstąpić do gimnazjum. Przedstawiciele pierwszej kategorji — to nauczyciele, którzy mają tendencję do podwyższenia noty uczniowi o jeden stopień (zasługiwał na „dobry“ — otrzymuje „bardzo dobry“). Zdaje mi się, że chodzi im o to, by uczeń prędzej zdał egzamin wstępny czy łatwiej dostał się do gimnazjum, (gdyż można i zdać egzamin wstępny a nie być przyjęty). Należący do drugiej kategorji obniżają notę o jeden stopień (zasługiwał na „bardzo dobry,“ otrzymał „dobry“) zapewne uważając, że lepiej dać notę słabszą, a niech uczeń się popisze. Jakoś to inaczej się słyszy, gdy egzaminator stwierdza, że uczniowie byli ostro sklasyfikowani i nieraz wykazali bardzo wysoki poziom umysłowy, a przecież mieli przeciętne stopnie. Trzeci wreszcie typ nauczyciela klasyfikującego, to nauczyciel, który stawia notę przyszłemu gimnazjaliście taką, na jaką istotnie zasłużył. Oczywiście, że tylko ten trzeci rodzaj nauczyciela klasyfikującego może być brany pod uwagę jako naprawdę słuszny. W szkole powszechnej nie można wyróżniać uczniów, którzy mają chęć wstąpienia do gimnazjum, gdyż cele szkoły powszechnej są zupełnie inne.

Jeżeli uczeń otrzymał z geografji stopień „bardzo dobry“, a odpowiedział przy egzaminie na „niedostateczny“, to to już jest nieporozumienie. Gdy ma natomiast stopień „dobry“, a odpowiada na „dostateczny“, to takiej cenzury na świadectwie nie należałoby kwestjonować. Wiemy bowiem dobrze, że przy egzaminie „coś“ się stanie nawet z dobrym uczniem i nie odpowiada tak, jakby to poszło przy swoim nauczycielu. A tem „coś“ mogą być: lęk, nowe otoczenie i warunki pracy, inny sposób stawiania pytań przez egzaminatora, niż byłego nauczyciela, nastrój itp.

Dalej egzaminatorzy stwierdzili, że uczniowie, mający dobre noty na świadectwach lub którzy złożyli egzamin wstępny z wynikiem dobrym, w wysokim procencie zaniedbują się w nauce

w I klasie gimnazjalnej. Jeżeli się jednak zważy, że są to lata od 13—15 czyli okres pewnego zastoju w rozwoju umysłowym, to objaw ten należy uznać za naturalny. Tak samo bywa i w VII klasie szkoły powszechnej, czemu się wcale nie dziwimy.

Chciałbym dalej zwrócić uwagę na jedno bardzo ważne zagadnienie a mianowicie: czy należy specjalnie przygotowywać uczniów, którzy mają zdawać egzamin wstępny? Innemi słowy: czy kursy, lekcje, dawane uczniom poza normalną nauką w VI klasie szkoły powszechnej, aby ułatwić im zdanie egzaminu wstępnego, mają sens? Uważam, że nie. Przyznaję otwarcie, że istnieją wśród nauczycielstwa tendencje do tego rodzaju ubocznych przygotowań i to wśród nauczycielstwa szkół powszechnych i średnich, ale z różnemi celami. I jedni i drudzy czynią największą krzywdę szkole powszechnej, która powinna tak wywiązać się ze swego zadania, ażeby wszelkie uboczne kursy i lekcje były zbyteczne. Pomijam fakt, że takie kursy czy lekcje prawie nigdy nie stały na wysokości zadania, a nieraz były w rażącej sprzeczności z zasadami pedagogicznemi, ale dodam też, że bardzo często urządzano je jedynie dla korzyści materjalnych. Z urządzaniem więc takich różnych kursów dla mających zdawać egzamin wstępny należy skończyć, ażeby nie obniżać powagi szkoły powszechnej i nie dyskwalifikować nauczycieli szkół powszechnych, którzy absolutnie na to nie zasłużyli.

Z powyższych rozważań dochodzę do jednego naczelnego wniosku: skład osobowy komisji egzaminacyjnej dla egzaminów wstępnych do gimnazjum powinien być zmieniony w ten sposób, ażeby komisja taka składała się z nauczycieli szkół powszechnych i średnich. W niektórych miejscowościach praktykuje się tak, że zaprasza się przedstawicieli szkół powszechnych na te egzaminy. Uważam, że to nie jest rozwiązanie sprawy. Co innego jest być gościem na egzaminie, a co innego egzaminatorem. A dlaczego nauczyciel szkoły powszechnej powinien być także egzaminatorem? Z tej prostej a tak przekonywującej przyczyny, że zna dokładnie warunki pracy w szkole powszechnej, zna duszę dziecka, składającego egzamin wstępny. Nie twierdzę, aby nauczyciel szkoły średniej nie znał psychologji dziecka do wieku przedpokwitania, ale powiem, że może nie ma możliwości tak dokładnego jej poznania w praktyce, jak nauczyciel szkoły po-

wszechnej, który codziennie patrzy na to dziecko i na jego życie. Kto lepiej zna dziecko, czy ten, który je uczy 6 lat w szkole powszechnej, czy ten, który styka się z niem przez kilka czy kilkanaście godzin w czasie egzaminowania? To nie sztuka powiedzieć, że dane dziecko ma np. z rachunków stopień „dobry“, a przy egzaminie odpowiedziało na „niedostateczny“, ale sztuka uzasadnić, dlaczego tak jest. A to zapewne potrafiłby nauczyciel szkoły powszechnej wogóle, a szczególnie ten, który uczył to dziecko.

Mógłby jednak ktoś zauważyć, że do takiej komisji powinienby wchodzić niemal każdy choćby wychowawca czy opiekun klasy VI szkoły powszechnej.

Niekoniecznie; nie o to tu specjalnie chodzi. Do takiej komisji z powodzeniem może należeć kilku najwybitniejszych przedstawicieli nauczycielstwa szkół powszechnych, którzy potrafią napewno godnie reprezentować w komisji szkołę powszechną. Wówczas uniknęłoby się poważnych nieporozumień, jakie zachodzą w czasie egzaminowania.

Komisja taka, złożona z przedstawicieli szkół powszechnych i średnich, powinnaby w swoim czasie bliżej zapoznać kandydatów do gimnazjum, a w szczególności: czy to są kandydaci z miasta czy ze wsi, postarać się o ich charakterystyki (karty indywidualne), obmyślić plan egzaminu, ustalić tematy wypracowań pisemnych, wyznaczyć lokal dla przeprowadzenia egzaminu itp.

Na podstawie tak obmyślonego i przeprowadzonego egzaminu wstępnego możnaby wywnioskować, jakie braki mają uczniowie szkół powszechnych, zdający egzamin, i jak temu zaradzić. Następnie możnaby ustalić pewien plan pracy w I klasie gimnazjalnej tak, aby praca ta w ujęciu swojem była dalszym etapem pracy, prowadzonej w szkole powszechnej. W szczególności chodziłoby tu o stronę metodyczną nauczania w I klasie gimnazjalnej.

Tak tylko pojęta organizacja egzaminu wstępnego do gimnazjum może dać poważne wyniki i objektywny sprawdzian zdobytej wiedzy przez uczniów-kandydatów w szkole powszechnej.

Inowrocław (woj. poznańskie). M. Bubniak.

UWAGI DYSKUSYJNE.

Artykuł: „Lekcje geografji w nowym programie“. Odpowiedź p. St. Cwenarowi. (Nr. 6/8 1935.)

Podam najpierw zarzuty, z któremi mogę się zgodzić całkowicie lub częściowo jako ze słusznemi, a potem — zarzuty, które uważam za niesłuszne.

Za zupełnie słuszną uznaję uwagę, umieszczoną przez p. C. na końcu artykułu. Nie wiem tylko, dlaczego p. C. nie krytykował w myśl tej uwagi. Zgadzam się też z uwagą w sprawie gradacji ważności pomocy naukowych, podaną na str. 384, a zaczynającą się od słów „Bezpośrednia obserwacja...“, chociaż niekiedy w praktyce można wyjść od innych pomocy naukowych, np. obrazek, rysunek itd. Za słuszną uznaję uwagę na str. 386, że ustęp o burzy na pustyni z *W pustyni i puszczy* Sienkiewicza na klasę III może być za trudny. Jednak w praktyce tego nie stwierdziłem, może dlatego, że zadowalałem się wywartem na dzieciach wrażeniem, nie analizując tekstu. Za słuszną uznaję uwagę, że tematy „błoto, wydma, las“ nie zawsze należy omawiać w ciągu jednej jednostki lekcyjnej, bo nie zawsze te krajobrazy mogą obok siebie wystąpić. W swoim artykule zająłem też takie samo stanowisko, bo powiedziałem, że może być to „jedna dłuższa jednostka, lub inaczej“. Zgadzam się też z zasadą dydaktyczną na str. 389, że „dajemy zawsze pierwszeństwo konkretom przed oczymą, przed konkretami z wyobraźni“. Jednak w „sugestywnej wycieczce“ nie pogwałciłem tej zasady, bo: 1) dziatwa elementy jako konkrety poznała postrzegawczo już przedtem na lekcji przyrody z okazów, modeli, obrazów i pocztówek np. węgiel kamienny, przekrój kopalni, narzędzia górnicze, wygląd górnika itd., 2) w lekcji geografji tylko dane te przez pracę wyobraźni twórczej zebrałem w nową całość. Uwagę na str. 387 w sprawie terminologji jak „uczuciowo-moralne, uczuciowo-państwowe“ itd. nie mogę uznać ani za słuszną, ani za niesłuszną. Szkoda, że p. C. nie wskazał, w czem widzi nienaukowość, bo nie uznaję argumentów z okresu scholastyki „tak mistrz powiedział“.

Zarzuty, które uznaję za niesłuszne, podzieliłem na następujące grupy: zarzuty programowe, społeczno-ustrojowe, psychologiczne, dydaktyczne, stosunek do pracy, forma krytyki i uwagi formalne.

Zarzuty programowe. Autor krytyki na str. 385 zarzuca mnie, że zagadnień „wydma, błoto, las“ w programie geografji niema. Otóż zagadnienia „wydma i błoto“ znajdują się na str. 55—56 tymczasowego programu w podrozdziale „Najbliższa okolica“ w ust. 5 pt. „Nierówności terenu“, a zagadnienie

„las“ na str. 53 w podrozdziale „Jesień na wsi“ w ust. 2 pt. „Drzewa i zioła“. W pierwszym wypadku nastąpiło rozwinięcie programu, a w drugim — zmiana tylko terminu. Że tak jest w istocie, świadczą też wymagania „wyników nauczania“ w ust. 3 na str. 59, gdzie wyraźnie czytamy „...umiejętność nazywania i rozróżniania elementów krajobrazu najbliższej okolicy, jak góra, rzeka, staw itp...“, które to „itp.“ oznaczają dalsze elementy krajobrazu, wymienione w programie terminem ogólnym „Nierówności terenu“. Ze tutaj idzie o rozwinięcie programu i o zmianę terminów, świadczą zagadnienia „Nad brzegiem morza“ i „Wśród bagien i lasów“, przeznaczone dla kl. IV-ej w porze zimowej (str. 85—86 programu). Autorzy programu geografji, podając dla kl. IV-ej powyższe punkty, byli przekonani, że poznanie wymienionych krajobrazów będzie oparte na odpowiednich elementach, które dziatwa zdobędzie na drodze bezpośredniej obserwacji na wycieczce. Możnaby było więc jedynie dyskutować, czy odbycie wycieczki w celu poznania tych krajobrazów nie należało przenieść do kl. IV-ej. Ja te wycieczki odbywałem w kl. III-ej.

Na str. 387 p. C. powiada, że tematu „W kopalni węgla“ w starym programie, według którego uczy się kl. IV-ta, niema, a tylko jest zagadnienie „Polskie zagłębie węglowe“. Program nie wymienia nam poszczególnych tematów lekcyjnych, wynikających z danego zagadnienia. Powyższe zagadnienie rozbiłem na trzy tematy: opis terenu Śląska Górnego, Sląska Cieszyńskiego i kopalni węgla.

Krytykując podejście do tematu „Widnokrąg“, oparte na miednicy i lalkach, p. C. przypisuje bystrzejszym dzieciom kl. III-ej, że one już wiedzą cośniecoś o kulistości ziemi („...wiedząc przytem cośniecoś o kulistości ziemi...“, str. 385), a w związku z tem zarzuca, że to podejście dzieci nie zaciekawiło. Istotnie, tak mądrych dzieci podejście to nie zaciekawi. Dziatwa naszej III-ej kl. o kulistości ziemi jeszcze się nie uczy, bo zagadnienie to w dawnym programie przeznaczało się na kl. V-tą, a obecnie na kl. VI-tą w związku z wynikami badań nad rozwojem umysłowym dzieci. Stronę psychologiczną tego zarzutu omówię na innem miejscu.

W krytyce (na $2^1/_2$ str. druku) lekcji na temat „W kopalni węgla“, prowadzonej formą „sugestywnej wycieczki“, p. C. bardzo surowo potępił tę formę nauczania. Wystąpiła tu kompletna nieznajomość „ducha i litery“ nowego programu i podręcznika geografji. W tymczasowym programie na str. 307, w ust. I czytamy, że „Geografję Europy i krain pozaeuropejskich można opracowywać w formie podróży. Podróże te oczywiście powinny posiadać charakter sugestywny, by obudzić wyobraźnię dziecka,

która ułatwi mu przyswojenie wiedzy o tych odległych krainach". Chociaż program bezpośrednio nic nie mówi o stosowaniu metody „sugestywnych wycieczek (podróży)" przy przerabianiu materjału z geografji Polski, jednak autorzy jednego z najlepszych podręczników geografji na klasę V-tą, T. Radliński i G. Wuttke, tę metodę zastosowali także do geografji Polski np. na str. 40, 46. Podręcznik ten wydali znani geografowie polscy, z których jeden (wiem to dobrze) jest instruktorem ministerjalnym nauczania geografji w całej Polsce. Z drugiej strony, gdyby Min. W. R. i O. P. „sugestywne wycieczki", jako formę nauczania geografji miało ograniczyć do materjału geograficznego z wyłączeniem geografji Polski, toby nie zatwierdziło do użytku szkolnego wyżej wymienionego podręcznika.

Gdyby nawet tej metody nie zalecali bezpośrednio twórcy programu i podręcznika, to i wtedyby można było ją stosować, bo program zaleca „urozmaicenie postępowania dydaktycznego, opartego na stosowaniu różnych form nauczania", a więc i formy „sugestywnych wycieczek". Praktyka wykazała mi, że forma ta jest bardzo wydajna przy przerabianiu pewnych partyj materjału naukowego. Jest to pewnego rodzaju inscenizacja prawdziwych faktów i zdarzeń, którą wielu nauczycieli, pozbawionych jeszcze szablonowej rutyny, stosuje z powodzeniem w nauczaniu języka polskiego, gimnastyki itp. Zarzuty programowe uważam za niesłuszne, bezpodstawne.

Zarzuty społeczno-ustrojowe. Autor krytyki po przeczytaniu w moim artykule ustępu o ciężkiej, wyczerpującej, niebezpiecznej, niszczącej bardzo wcześnie zdrowie i powodującej przedwczesną śmierć, pracy górnika, na str. 389 czyni zarzut: „A jak wygląda w oczach dziecka nasz ustrój społeczny, który się godzi na posyłanie do kopalń po śmierć tysiące ludzi, a z młodzieńców wysysa wszystką krew, niby wampir?"

W tym zarzucie pomieszano zagadnienie ustroju społecznego z zagadnieniem trudności i higjeny pracy w poszczególnych zawodach jak górnika, hutnika itp.

Autor krytyki wnioskuje, że jeżeli zawód górnika jest ciężki, niebezpieczny, niszczący wcześnie zdrowie i powodujący przedwczesną śmierć, to winien temu jest zły ustrój społeczny. Spróbujmy to wnioskowanie odwrócić. Jeżeli ustrój społeczny jest dobry, to zawód górnika będzie łatwy, bezpieczny, dodający zdrowia i przedłużający znacznie życie. Wnioskujmy dalej. Z istniejących lub istniałych na świecie form ustroju społecznego, musiały przecież być i dobre. W tym więc dobrym ustroju górnik nie będzie przebywał w podziemiach kopalni bez słońca, nie będzie wdychiwał razem z powietrzem kurzu węglowego itd. itd., słowem, górnik będzie siedział jak Adam w raju, a węgiel będzie mu się

sam wydostawał na powierzchnię ziemi. A więc doszliśmy do absurdu. Twierdzę, że praca górnika jest taka sama i ciężka i niebezpieczna, i niszcząca przedwcześnie zdrowie i powodująca przedwczesną śmierć w każdym ustroju, gdyż elementami pracy górnika są zjawiska przyrodnicze, a elementami ustroju społecznego są zjawiska umowy społecznej.

Że praca górnika jest ciężka, niebezpieczna itd., czytamy o tem u Kaden-Bandrowskiego,[1]) w cytowanym podręczniku szkolnym oraz w prasie codziennej.

Program też nie pozwala uczyć nieprawdy, bo na stronie 301, w ust. 1, czytamy: „Przy opisie krain Europy w kl. V-tej dziecko w dalszym ciągu nie będzie odwracało oczu od ziemi ojczystej, przeciwnie, wyraźniej zobaczy braki i niedociągnięcia polskiej rzeczywistości oraz jej strony dodatnie i powodzenie na terenie europejskim". Niech dziecko pozna rzeczywistą prawdę nawet, żeby zło było winą tylko naszego ustroju społecznego, a wtedy drogą afirmacji,[2]) jak powiada Hessen, wprowadzi lepsze zmiany. Z drugiej strony nie stwierdziłem w swojej praktyce, aby dzieci odnosiły się do pracy górnika „ze wstrętem" dlatego, że praca ta jest niebezpieczna, ciężka itd., jak tego chce autor krytyki. Zarzut ten uważam za niesłuszny, naiwny.

Zarzuty psychologiczne. Na str. 389 ust. 4 autor krytyki stawia bardzo ciężki zarzut, że „Zasadniczym warunkiem skuteczności oddziaływania przez sugestję jest autorytet osoby sugerującej. Twierdzę, że nauczyciel, który się chowa za tablicę, dostaje fikcyjnej nudności itp., powagi takiej posiadać nie może".

Zanalizujmy jakościowo i ilościowo ten materjał, na którego podstawie autor krytyki mógł postawić tak ciężki zarzut.

Dr. M. Librachowa przy badaniach przebiegu wnioskowania u dzieci ustaliła, że dzieci nie posiadają t. zw. „powściągu myślowego".[3]) Dała ona dzieciom kilka testów, z których przytoczę jeden: „X ma 10 lat, a jego brat Y jest od niego młodszy. Ile lat ma Y?" Tylko mniejszość badanych dzieci powstrzymała się od odpowiedzi, czyli wykazała swój „powściąg myślowy", bo miała niedostateczną ilość materjału do wnioskowania. Większość dzieci odpowiedzi podała w postaci liczb od 9 do 1.

Autor krytyki odmówił mi autorytetu wychowawcy na podstawie analizy kilku podanych w artykule fragmentów, prowadzonej przeze mnie jednostki metodycznej, której p. C., jak już wykazałem, nie rozumiał. Wystąpił w tym zarzucie

[1]) J. Kaden Bandrowski: *Czarne skrzydła*.
[2]) S. Hessen: *Podstawy pedagogiki*, Warszawa, 1931 r.
[3]) Dr. M. Librachowa: *Rozumowanie dzieci*, Warszawa, 1922 r.

w całej jaskrawości brak „powściągu myślowego“ we wnioskowaniu autora krytyki. Żeby wydać sąd o autorytecie wychowawcy, należy dokładnie i konkretnie zbadać wpływ danego nauczyciela na dziatwę i na środowisko oraz rozumieć badane zagadnienie, a nie opierać się na nierozumianych fragmentach.

Na str. 384-5 p. C. występuje przeciwko oparciu tematu lekcji „Widnokrąg“ na: 1) podejściu przy pomocy miednicy i lalek, 2) naszej umowie z dziećmi, że lalki to będą ludzie.

Piaget w badaniach nad myśleniem i pojmowaniem świata zewnętrznego przez dzieci stwierdził, że dzieci świat zewnętrzny pojmują naiwnie czyli są „naiwnymi realistami“.[1])

Czyż sklepienie niebieskie nie jest pojmowane przez dziatwę jako miednica, ludzie — jako lalki pod nią, a widnokrąg — jako miejsce zetknięcia się tej miednicy z ziemią? Czyż obecnie ludzie ciemni a kiedyś w przeszłości cała ludzkość nie pojmowała sklepienia niebieskiego jako miski, opartej na pewnego rodzaju jakby „blinie“, pływającym na łodziach po wodzie? W programie też na str. 300, ust. 5, czytamy: „Na pierwszym szczeblu ziemię i zjawiska na niebie dziecko pojmuje naiwnie tak, jak je widzi, a dopiero na poziomie drugiego szczebla opanowuje w sposób rozumowy...“ Aby więc stopniowo doprowadzić dziecko do poziomu szczebla drugiego, wyszedłem od naiwnego realizmu czyli szczebla pierwszego. Postępowanie moje zgodne jest z psychologją i psychologicznemi podstawami programu, a więc było naturalne dla klasy III-ej; nie twierdzę, żeby było najlepsze. Widocznie p. C. naiwny realizm w myśleniu dziecka, na którem oparłem podejście (wstęp) do lekcji, pomieszał z wnioskowaniem przez analogję.

Na str. 389 ust. 3 p. C. powiada: „Zbudowano ją (lekcję — mój dopisek) całkowicie na jednej tylko właściwości duszy dziecka, tj. na podatności na sugestję“. Muszę tu wyjaśnić, że na samej sugestji nie można zbudować lekcji, bo sugestja jest tylko środkiem, „by obudzić wyobraźnię dziecka, która mu ułatwi przyswojenie wiedzy“ (str. 307 programu). W wymienionej lekcji wystąpiły elementy wyobraźni jak: słuchowe, wzrokowe, mięśniowo-ruchowe, węchowe, ustrojowo-uczuciowe, które dzięki pracy tej wyobraźni zostały połączone w nową całość, strukturę. Wystąpiła więc tu praca psychiki dziecka, oparta na dużej ilości elementów, innemi słowy mówiąc, dziecko przeżywało, było czynne, aktywne a nawet współdziałało z nauczycielem w pracy, a nie, jak twierdzi p. C., że dziecko było bierne. Zarzuty psychologiczne uważam za niesłuszne, nienaukowe.

---

[1]) J. Piaget: *Mowa i myślenie u dziecka* oraz tegoż autora: *Jak sobie dziecko świat przedstawia?* Książnica-Atlas, Lwów-Warszawa.

Zarzuty dydaktyczne. Autor krytyki na str. 385 powiada: „Przed wyruszeniem ...a to: „łopatę, parę żerdzi, szkło powiększające, kawałek tektury, pudełko od zapałek, świecę, zapałki i parę jaj“. Swiadomie nie nazwałem tych przedmiotów za autorem pomocami naukowemi,... chcę... zaakcentować swój pogląd na niedopuszczalność przekraczania pewnych granic przy stosowaniu zasady poglądowości w nauczaniu“.

Dlaczego p. C. odmówił miana „pomocy naukowych“ powyżej podanym przedmiotom, początkowo nie rozumiałem. Zastanawiałem się, czy podane w tym wykazie objekty nie uwłaczają zasadom religijnym, etycznym, estetycznym, honorowi ludzkiemu itp.? Tego nie znalazłem. Z drugiej strony okaz, nawet najjaskrawiej, przypuśćmy, pornograficzny, w pojęciu dydaktyki też jest pomocą naukową, tylko ze względów etycznych — niedopuszczalną. Dopiero wniknięcie w definicję pojęcia „pomocy naukowych“, podaną przez p. C., wyjaśniło istotę rzeczy. Autor krytyki silnie akcentuje, że tylko to, co można znaleźć „w szkolnym zbiorze pomocy naukowych“ może uchodzić za pomoc naukową, a nie to, „co możnaby znaleźć w płocie (żerdzie), lub w śpiżarni (jaja)“. Jest to definicja bardzo wąska, bo i jaja i kawałek żerdzi mogą stale znajdować się w szkole. Przyjmiemy narazie definicję autora krytyki i wyprowadzimy dalsze wnioski. „Żerdzie w płocie“ i „jaja w śpiżarni“ nie są więc pomocami naukowemi w geografji, ale żerdzią posługujemy się jako pomocą naukową przy zaznajamianiu dzieci z dźwignią w nauczaniu fizyki, a jajem — przy zaznajamianiu z białkiem w nauczaniu chemji. Jak pogodzić logicznie, że A raz nie jest B, a drugi raz jest B? Jak pogodzić definicję autora krytyki ze szkołą Decroly'ego, u którego dziatwa przynosi najrozmaitsze drobiazgi: guziki, kasztany, makaron itd. jako pomoce naukowe? Zarzut jest niesłuszny, nielogiczny.

Stosunek do pracy. Czytając na str. 386, ustęp 2-gi, zapytanie p. C. „Skąd wziąć żerdzie? Kto je poniesie? Kto je z błotnistej topieli wyciągnie i odniesie itd.“, nasuwa się wniosek, że autor krytyki chce wychować tak swoich wychowanków, żeby dla nich aniołowie z zaświatów nosili żerdzie, dostawali węgiel itp. Zerdzie zaniosą i przyniosą uczniowie, w miarę potrzeby dopomoże wychowawca. Musimy raz na zawsze skończyć z arystotelesowskiem pojęciem pracy, zobrazowanem przez St. Kota,[1]) kiedy to pracować musiały „narzędzia mówiące“, a filozofowie mieli tylko filozofować. Porzuciła arystotelesowskie pojęcia pracy także nowa konstytucja, gdyż w art. 8 czytamy: „Praca jest podstawą rozwoju i potęgi Rzeczypospolitej“. Oczywiście chyba, że nie praca scholastycznego filozofowania.

---

[1]) St. Kot: *Historja wychowania.* Warszawa, 1924.

Na str. 386 w ust. 4-tym czytamy zarzut: „W to palenie płynnej przed chwilą substancji (torfu — mój dopisek) osobiście coś nie wierzę". Autor krytyki widocznie miał na myśli przygotowaną półpłynną masę torfową, z której się wyrabia cegiełki torfowe (brykiety),[1]) albo półpłynną masę z osadów t. zw. mad (gitje) rzecznych czy jeziornych, a nie torf, zarówno wyżynny jak i nizinny, który jest substancją stałą, a tylko obficie przesiąkniętą wodą.[2]) Nawet pierwsze dwie substancje możnaby było osuszyć nad świecą i zapalić, jednak z większym nakładem pracy, natomiast torf z łatwością wysuszaliśmy i zapalaliśmy. Robiłem to na wycieczce a nie w klasie, aby dzieci łatwiej wyobraziły sobie sam proces tworzenia się i eksploatacji torfu. Gdybym to przerabiał w klasie, jak tego żąda p. C., tobym pogwałcił zasadę dydaktyczną, podaną przez p. C., że „dajemy pierwszeństwo konkretom przed oczyma, przed konkretami z wyobraźni". Tylko „konkrety przed oczyma" ja rozumiem szeroko jako konkrety na tle naturalnem, a dopiero na drugiem miejscu stawiam konkrety w warunkach sztucznych. Zarzuty te uważam za niesłuszne, bezpodstawne, nienaukowe.

Forma krytyki. Krytyka może być oparta o intelekt, a wtedy jest rozumowa, spokojna, czyli istotnie jest krytyką naukową. Może być też oparta o uczucie (wzruszenia, afekty), a wtedy przestaje być krytyką naukową, a staje się krytyką wiecową. Do jakiej formy krytyki należy odnieść uwagi p. C., niech przemówią użyte przez autora krytyki epitety. „Nieprawda!", „Przeciwnie!", „Fikcja i jeszcze raz fikcja!", „Konia z rzędem oddałbym temu...!", „Dość! Więcej fikcyj już roztrząsać nie będę". Czy w tak, zdawałoby się, objektywnie-naukowej pracy, jaką jest krytyka naukowa, można posługiwać się afektami?

Na wstępie swej krytyki p. C. staje w obronie „lwiej części kolegów, uczących geografji", których niby ja krytykuję i woła: „Nieprawda!". Muszę odrazu powiedzieć, że przytaczanie wyjątków z krytykowanego dzieła musi odbywać się *in extenso*. Niewolno krytykowi tych wyjątków zmieniać. W oryginale bowiem powiedziano „lwia część lekcyj geografji, które widziałem", a nie „lwia część kolegów, uczących geografji". Mój sąd jest zupełnie prawdziwy, lecz po operacji stał się rzeczywiście fałszywy. Hołduję zasadzie, że krytykuję to, co wiem, a nie to, co mogę wiedzieć. Otóż większość lekcyj geografji, które widziałem sam, o których słyszałem od kolegów, lub które sam nawet prowadziłem w początkach swej praktyki nauczycielskiej, były werbalne i paznokciowe. Sądu takiego nie mógłbym wypowiedzieć o „lwiej

---

[1]) Antoni Bigda: *Wiadomości o towarach*, cz. I. Warszawa, 1929 r.
[2]) Stanisław Kulczyński: *Stratygrafja torfowisk Polesia*, t. I, zesz. 2, 1930 r.

części kolegów, uczących geografji", bo nie znam ich metod prowadzenia lekcji. Stwierdzam, że forma krytyki nie stała na odpowiednim poziomie.

W powyżej omówionych zarzutach wykazałem niesłuszność pod względem rzeczowym, teraz króciusieńko omówię zarzuty pod względem formalnym.

P. C. i ja reprezentujemy dwa przeciwległe krańce w rozumieniu pojęcia wychowania. P. C. chce wychowywać statycznie, intelektualistycznie, teoretycznie; chce tworzyć sztuczne warunki do opracowywania poszczególnych zagadnień. Ja chcę wychowywać dynamicznie, funkcjonalnie, praktycznie; chcę poznawać najwięcej bezpośrednio warunki naturalne w środowisku geograficzno-społecznem i z tych źródeł czerpać wiedzę; chcę wpływać poprzez młodzież twórczo na środowisko, aby je podnosić na wyższy poziom gospodarczo-kulturalny.

P. C. chce wychodzić od teorji do praktyki, ja wychodzę od praktyki i pozwalam dzieciom, poprzez błędy, poprzez ich własny wysiłek fizyczno-umysłowy, zbliżyć się do zagadnień i budować teorję. Nie idzie mnie o pakowanie do głów dzieci najwięcej i najmądrzejszych wiadomości, ale o rzeczowe, świadome ćwiczenie i rozwijanie różnych funkcyj dziecka do przyszłego życia, poprzez metodę najwięcej naturalnego zetknięcia się już teraz z tem życiem. Cóż warta jest ta nauka, kiedy np. uczony agronom nie potrafi dobrze zaszczepić drzewka?

Swoje funkcjonalne stanowisko w pojęciu wychowania wyraźnie kilkakrotnie podkreślałem i w artykule. Krytyk powinien więc stanąć na moim punkcie widzenia w czasie krytykowania: mógł ten punkt widzenia zbijać, ale nie opierać krytyki na własnych biegunowo-przeciwnych poglądach. Gdyby wyznawało się pogląd statyczny itd. w wychowaniu, to bym napewno miał dość cywilnej odwagi, wiadomości i umiejętności, by prowadzić i podać do prasy takie fragmenty lekcyj, które p. C. napewnoby ocenił na bardzo dobrze.

Wtedybym się nie chował za tablicę ale siedziałbym autorytatywnie za katedrą, nie dostawałbym „fikcyjnych" nudności razem z dziećmi, ale dziatwa dostawałaby na samo wspomnienie mego autorytetu nudności prawdziwych, nie prowadziłbym dziatwy na błoto, wydmę itd., ale żądałbym od Państwa pieniędzy, aby to błoto i wydmę przenieść do „szkolnego zbioru pomocy naukowych" itd. itd. Zastrzegam się, że nie ironizuję, lecz tylko powtarzam epitety p. C.

Obecnie wychowanie w szkole powszechnej musi być tylko dynamiczne, funkcjonalne, praktyczne. Hasło to podsuwają

nam nowe programy,[1]) oraz psychologja rozwojowa, albowiem wiek szkoły powszechnej jest okresem drugiego dzieciństwa, w którem przejawia się zainteresowanie nazewnątrz,[2]) kiedy dziecko pragnie samo ćwiczyć swoje funkcje (np. rozbierając mechanizm zegarka, hodując i eksperymentując na królikach itd.)

Pisząc swoje lekcje, które były przeprowadzane konkretnie i dały u mnie dobre rezultaty, zastrzegłem się, że nie są to lekcje najlepsze i spodziewałem się, że ktoś się odezwie i do wspólnej skarbnicy dorzuci coś nowego, lepszego, z czego i ja będę korzystał. Każdy myślący człowiek jak i cała ludzkość dążą do osiągnięcia wyników jak nalepszych, jak najmądrzejszych. Droga do tego celu prowadzi jednak poprzez ustawiczne błędy. Zadaniem więc krytyka jest właśnie wskazać, gdzie jest owo „zdrowe ziarno“, a gdzie „plewy“. Niestety, autor krytyki nie wskazał ani jednego „zdrowego ziarna“, chociaż powiedział, że w moim artykule jest tych zdrowych ziaren dużo.

Omówiłem tylko część zarzutów; wszystkich omówić nie mogłem ze względu na brak miejsca. Ale po częściowem już omówieniu mogę stwierdzić, że nie popełniłem ani jednej „fikcji“ w swoim artykule, chyba może p. C. popełnił niedopuszczalne wprost „fikcje“ w swojej krytyce.

Odpowiadając na zarzuty p. C., starałem się:

1) zrozumieć te zarzuty,
2) oddzielić zarzuty od osoby zarzucającego,
3) odpowiadać objektywnie, opierając objektywizm na rozumie,
4) wyłuskać „dobre ziarno“ od „plew“, pierwsze przyjąć, a drugie odrzucić,
5) kierować się najlepszemi intencjami, aby służyć prawdzie, aby nie krytykować autorytetu autora krytyki, bo ku temu nie mam danych; jedynie tylko starałem się wykazać objektywnie nienaukowość, niesłuszność, bezpodstawność itd. w podniesionych zarzutach.

Czy mnie się to udało, sam nie mam prawa jednostronnie osądzić; pozostawiam w tych sprawach sąd Szanownym Kolegom - Czytelnikom.

Oszmiana (woj. wileńskie). Andrzej Mamczyc.

---

[1]) Wyrobienie czynnej postawy i zaradności w odpowiednich okolicznościach życia codziennego; wskazanie możliwości podnoszenia środowiska na wyższy poziom gospodarczy oraz uświadomienie znaczenia takiej działalności dla gospodarki Państwa (str. 312).

[2]) Dr. St. Szuman: *Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży.* Encykl. wych. 1933 r. Zesz. 4-5.

„Współpraca szkoły z domem." (Nr. 6/1935).

Współpraca szkoły z domem jest różnie rozwiązywana w różnych terenach, a jej realne skutki uzależnione są z jednej strony od indywidualnych zdolności i wysiłków kierownika szkoły i grona nauczycielskiego a z drugiej — od poziomu kulturalnego rodziców i od odległości ich zamieszkania. Miasto ma więcej warunków, sprzyjających postawieniu zagadnienia współpracy z domem na wyższym poziomie niż wieś.

Kontakt szkoły z rodzicami na wsi ogranicza się naogół do zwoływania czterech konferencyj rodzicielskich, na których mówi się o postępach dzieci w nauce, wygłasza się mniej lub więcej niezrozumiałe referaty, informuje się o prawnych skutkach słabej frekwencji uczniów, uchwala się składki na potrzeby szkolne itd. Udział rodziców na zebraniach jest naogół bierny. Mając ciągle w pamięci szkołę dawną, odnoszą się obojętnie, a nawet niechętnie do dzisiejszej szkoły, a szczególnie do obecnych metod wychowawczych. Gdzie leży przyczyna tej obojętności i bierności rodziców? Uważam, że tkwi ona w formalnem ujmowaniu kontaktu szkoły z domem bez wnikania w jego treść. Szkoła robi wszystko, by formie zadośćuczynić, pomijając treść i ducha tego kontaktu. Tymczasem na wsi, wśród ludzi, patrzących na wszystko realnie, ważniejsza jest treść niż forma, treść, oparta na działaniu i pracy, treść, której celem i troską byłoby dziecko. Tego wspólnego działania szkoły z domem na wsi niema. Nic też dziwnego, że wśród rodziców nie widać zainteresowań, związanych ze szkołą, nie widać chęci nawiązania z nią stosunków. Szkoła winna te zainteresowania rozwinąć w imię podniesienia swych możliwości wychowawczych. W tym celu winna stworzyć podstawę do wspólnej i celowej pracy z rodzicami.

Jedną z tych podstaw mogłoby być hasło ubrania dzieci na zimę w ciepłe futerka. Wiemy, że dzieci wiejskie są naogół źle ubrane, że wkładają na siebie odzież, odziedziczoną po starszem rodzeństwie, a przez to zniszczoną, że przychodzą do szkoły zmarznięte, co źle wpływa na zdrowie i na normalny tok życia szkolnego. Wiemy również, że w wieku szkolnym chłopcy lubią hodować króliki, których skórki sprzedaje się później za śmiesznie niskie ceny. Czy nie byłoby pożądane zorganizowanie planowej i racjonalnej hodowli królików, z których skórki, wyprawione domowemi sposobami, umożliwiłyby szycie dzieciom w tani sposób ciepłych futerek? Uważam, że jest to możliwe do przeprowadzenia. Będzie to zgodne z programami szkolnemi, które przewidują zbiorową i indywidualną hodowlę ptaków i zwierząt. A dalej. Organizowanie tej hodowli wśród dzieci rozszerzy zakres działania szkoły, pogłębi życie szkolne o cały szereg nowych tematów, zaczerpniętych

z obserwacji i przeżyć dzieci; będą one bowiem wykonywały klatki, będą zastanawiały się nad racjonalnem żywieniem tych zwierzątek, nad higjenicznem ich pomieszczeniem itd. Zorganizowanie tej hodowli może się odbyć przy współudziale rodziców. Na konferencjach, specjalnie w tym celu zwołanych, ustalą swe stanowisko w niesieniu pomocy dzieciom, utworzą wspólne komisje lustracyjne, w skład których mogą wejść i nauczyciele, przyczynią się do urządzenia ogólnego pokazu hodowlanego itp. Przedewszystkiem jednak pomogą dzieciom w wyprawianiu skórek. Że ta wyprawa domowym sposobem jest możliwa, przekonałem się na jednem z zebrań „Ogniska" Miechów - Charsznica, podczas którego jedna z nauczycielek zaprezentowała swoje futro, uszyte ze skórek króliczych, przez nią wyprawionych. Szkoła może nauczyć rodziców i dzieci tego wyprawiania i przez to przyczyni się do dobrego i możliwego w dzisiejszym kryzysie ubierania dzieci. Oto jeden sposób nawiązania ściślejszego i realnego kontaktu szkoły z domem.

Programy przewidują prowadzenie przy szkole wspólnego dziecięcego ogrodu warzywnego; przewidują również wydzielanie poszczególnym dzieciom odrębnych zagonków. Uważam, że byłoby pożądane, by te zagonki znajdowały się na polu rodziców dziecka oraz by praca dziecka na nich była wykonywana pod opieką szkoły i domu. To właśnie może dać dużo nowych sposobności do zetknięcia się nauczyciela z rodzicami. Na specjalnych konferencjach można wtedy mówić o celowości pracy dzieci na swych zagonkach, o organizacji tej pracy, o stosunku rodziców do niej, o radach i pomocy, jaką winno się nieść dzieciom, o wzajemnej wymianie usług między dziećmi itp.

Pod egidą szkoły mogą się odbywać wycieczki rodziców celem zwiedzenia poszczególnych zagonków dobrze prowadzonych, mogą się tworzyć specjalne komisje lustracyjne, złożone z rodziców bardziej postępowych i nauczycieli. Końcowym efektem w ten sposób pomyślanej współpracy byłby ogólny pokaz wyprodukowanych warzyw. Najważniejszym momentem, stanowiącym o wartości i istocie tej współpracy, jest osobiste zetknięcie się nauczyciela z rodzicami przy zagonku dziecka.

Przedstawiłem drugi sposób nawiązania ściślejszego kontaktu szkoły z domem, kontaktu realnego, wprowadzającego w życie wsi pewien ferment, twórczy niepokój, podnoszącego kulturę rolną, a przedewszystkiem wzbudzającego zainteresowanie szkołą i uznanie dla niej.

To jednak nie wszystko. Rodzice winni zapoznać się z pracą nauczyciela, z wewnętrznem życiem szkoły. Oni, wychowawcy swych dzieci, winni się zorjentować, jak wyglądają

działalność i wysiłek wychowawczy nauczyciela, by móc z nim współdziałać świadomie i celowo. To zapoznawanie się nie powinno polegać na ustnem poinformowaniu, ale na wprowadzeniu rodziców w wewnętrzne życie szkoły, w życie klas, na tworzeniu opiek klasowych, na poznawaniu bezpośredniem i zaspakajaniu potrzeb szkolnych. Niech widzą poszczególne lekcje, niech widzą trudności, usiłowania nauczyciela, niech poznają swe dzieci w życiu gromadnem. To znowu pozwoli na silne złączenie się nauczyciela i rodziców w pracy wychowawczej.

Chciałbym tu jeszcze jeden moment podkreślić. Wiele szkół na wsi posiada ładne place przed budynkami. Na nich możnaby urządzić wspaniałe kwietniki z gustownie rozplanowanemi klombami. Gdyby wśród tych klombów znalazły się ławeczki, na których prócz dzieci i nauczycielstwa mogliby spędzać wolne chwile popołudniowe w dni świąteczne gospodarze, gospodynie i młodzież, to nauczycielstwo znalazłoby nową sposobność do prowadzenia swobodnych rozmów na różne tematy społeczne, kulturalne, gospodarcze, polityczne, a wśród nich tematy, dotyczące dziecka, odgrywałyby poważną rolę.

Gdybyśmy tak zorganizowali kontakt nauczyciela z rodzicami, to zastanówmy się, co byłoby wtedy treścią konferencyj rodzicielskich, tej najpowszechniejszej formy współpracy z domem.

Te tematy, które poruszyłem, stanowią raczej szkielet, tło, podstawę do właściwej i istotnej współpracy z rodzicami. Teraz dopiero można poruszać takie zagadnienia, jak warunki pracy ucznia w domu, potrzeba higjeny osobistej, higjeny mieszkań, odżywiania się, zagadnienia rozwoju fizycznego i psychicznego dziecka, konieczności dostosowania pracy wychowawczej do poszczególnych faz jego rozwoju. Z tego wypłyną rozmowy o metodach wychowawczych w szkole, o szkołach wzorowo urządzonych, o potrzebach szkolnych, o konieczności wspólnego wysiłku dla podniesienia możliwości wychowawczych szkoły. Nie powinno się też obojętnie traktować wiadomości z kraju, ze świata, które mogą wnieść pewne ożywienie w pracy, mogą podniecić ciekawość i zainteresowania. Należy też poruszać zagadnienia społeczne, kulturalne, gospodarcze, a szczególnie te zagadnienia, które są aktualne w życiu danego środowiska.

Całość tych zagadnień wypłynie z aktywności rodziców w stosunku do szkoły, rozwinie ich zainteresowania, obudzi troskę i chęć podniesienia szkoły na wyższy poziom, chęć stworzenia dziecku takich warunków życia, w których mogłoby się należycie rozwijać. Najważniejszym jednak sukcesem tej pracy będzie stopniowa przebudowa psychiki dorosłego społeczeństwa wiejskiego.

Warszawa. Stanisław Laskowski.

„Specjalista na dwie szkoły". (Nr. 10/1935.)

Ponieważ p. kol. Bubniak prosi o wypowiedzenie się w tej sprawie, przeto chętnie śpieszę ze swojemi uwagami.

Otóż w miejscowości, w której pracuję, również zdarzają się wypadki, że nauczyciel uczy w dwu szkołach. Ale jest to nie inowacja, wprowadzona na życzenie władz szkolnych czy nauczycielstwa lecz z powodu konieczności wypełnienia 30 godzin. Spowodowane to zostało redukcją godzin nauczania w poszczególnych klasach szkoły powszechnej i tworzeniem coraz nowych warjantów godzin nauczania. Należałoby ten stan rzeczy usunąć. Dlatego zupełnie słusznie porusza autor tę sprawę, aby wykazać jej złe i dobre strony. Mojem zdaniem ujemne strony przeważają. I jeżeli ta inowacja jest wprowadzana przez samych nauczycieli, to przypuszczam, że po zastanowieniu się zostanie usunięta.

Zupełnie słusznie podkreśla też autor, że inowacja ta nie posiada pedagogicznych, psychologicznych i życiowych uzasadnień. Osobiście nie widzę tej dobrej strony, że taki „spec" od jednego przedmiotu lepiej pozna przedmiot i pracuje wydajniej. Nauczanie jest tylko jednym ze środków wychowawczych, a nie jest celem szkoły powszechnej. Nasze nowe programy jak i statut publicznych szkół powszechnych podkreślają to wyraźnie. Taki „spec" udziela tylko swej wiedzy, ale przestaje być wychowawcą, gdyż poza swoim przedmiotem nic nie widzi.

Udzielanie wiedzy przez specjalistów starają się usunąć nowe programy w szkole powszechnej (a nawet i średniej). Nowe programy polecają wprawdzie skupianie pokrewnych przedmiotów w ręku jednego nauczyciela (zasada korelacji), ale nie przewidują zupełnie takich „speców". Idealnie byłoby, gdyby wychowawca danej klasy prowadził i uczył wszystkich przedmiotów w swej klasie. Jednak taki stan rzeczy zazwyczaj jest niemożliwy, gdyż wśród nas trafiają się uzdolnieni w jednym przedmiocie, w innym zaś nie posiadający czasem prawie żadnych zdolności (np. rysunki, śpiew itd.). Dla wyzyskania więc uzdolnień należy przydzielać poszczególnym nauczycielom te przedmioty, które gruntownie znają i których metodyką więcej się interesują. Ale nie należy z tego czynić reguły. Trzeba pamiętać zawsze o tem, że każdy przedmiot jest tylko jakby oczkiem w siatce, którą jest wychowanie. I dlatego przedmioty pokrewne trzeba łączyć w ręku jednego nauczyciela, przez co skupi się dużą liczbę godzin dla wychowawcy danej klasy, ułatwiając mu tem samem wychowawcze oddziaływanie. Wszak najwyższym celem szkoły jest wychowanie osobowości człowieka.

Łódź. Ludwik Koza.

KULT MARSZAŁKA PIŁSUDSKIEGO W SZKOLE.

Śmierć Marszałka Piłsudskiego stawia szkołę polską w pewnej dziedzinie wychowania, określonego mianem wychowania państwowego, przed zagadnieniem trudnem i odpowiedzialnem.

Jednem z zagadnień szkoły polskiej pozostaje utrzymanie i szerzenie właściwej tradycji imienia Marszałka Piłsudskiego. Nie jest to zadanie proste ani łatwe. O trudnościach jego świadczy choćby praktyka ostatnich lat, która nasuwała cały szereg poważnych zastrzeżeń. Zrozumiałą jest rzeczą, że w ramach t. zw. wychowania państwowego niezmiernie ważna rola przypadała osobie Marszałka Piłsudskiego, na co też słusznie kładziono nacisk. Niestety ten słuszny postulat teoretyczny doznawał w praktyce całego szeregu wypaczeń i wykolejeń, które trudno uznać za obojętne, właśnie z punktu widzenia postulatu wychowania państwowego. Kładziono więc nacisk na to, żeby w całym szeregu możliwie częstych związków wymieniać i odmieniać nazwisko Marszałka Piłsudskiego.

Jeśli już nawet pominiemy fakt bardzo niewskazanego spowszechniania w ten sposób nazwiska Wodza narodu, to i na tę okoliczność zwrócić jeszcze wypadnie uwagę, że przez ten system nie budzono bynajmniej sympatji dla osoby Marszałka. Wprowadzając postać jego niemal obowiązkowo w różnych kombinacjach nauczania, czasem w związkach, w których najmniej chyba tego należało oczekiwać, oddawano sprawie wychowania państwowego na tym odcinku jak najgorszą właśnie usługę. Postępowanie takie było bardzo często brakiem należytego zrozumienia zadań wychowawczych czynników nadrzędnych, a więc wizytatorów czy instruktorów; u czynników zaś wychowawczych było nieraz dyktowane poprostu obawą narażenia się władzy przez niedość lojalne spełnianie obowiązków. Tu tkwił cały szereg nieporozumień, których trudno nie nazwać bardzo szkodliwemi. Trzeba przyznać, że w ostatnich czasach władze szkolne, wpadłszy na trop tych mimowolnych nadużyć niemądrze gorliwych wychowawców, powstrzymały trochę ten zapęd wychowawczy, idący bardzo często w najlepszych intencjach ale w niewłaściwym kierunku.

Słowo „tradycja“ znaczy dosłownie podawanie, przekazywanie, przekazywanie z ust do ust. Jednym z głównych filarów tradycji Marszałka Piłsudskiego ma być — jak wyżej zaznaczono — szkoła. To niewątpliwie jej zadanie. Chodzi właśnie o to, ażeby drogi tej tradycji były właściwe, ażeby przez formy tej tradycji postać Marszałka Piłsudskiego nie została zniekształcona, a przez niewłaściwe jej przekazywanie kult dla osoby Marszałka nie został raczej w swych podstawach podważony i poniekąd strywjalizowany. Tu właśnie musi być zachowany największy umiar, bo rozpowszechnienie nie znaczy spowszechnienie.

Postać Marszałka Piłsudskiego zarysować się musi w świadomości naszej młodzieży jako wielkiego budowniczego Polski i wielkiego męża stanu. Jedynie na tle tych prądów myślowych, na których okres przypadła młodość Marszałka Piłsudskiego, można zrozumieć jego wielkość i znaczenie. Trzeba pokazać, jak — z jednej strony — siła i potęga wielkich mocarstw wywołała i utrwalała przekonanie o beznadziejności i bezsensowności wszelkiej walki o niepodległość, i jak — z drugiej strony — ludzie, którym było naogół dobrze, wcale nie myśleli o tem, ażeby wszcząć walkę o przywrócenie niepodległości ojczyźnie. Bojownicy klasowi, wśród których znalazł się Piłsudski, prowadzili walkę o chleb, nie myśląc wiele o odzyskaniu własnej gleby. W tę walkę, przejętą duchem kosmopolityzmu, tchnął właśnie Piłsudski ideę narodową, która miała u niego odrazu zabarwienie państwowe: była walką o zdobycie niepodległości własnego państwa. Wielki wódz narodu postanowił wprowadzić w czyn myśli i pragnienia wielkich jego poetów w chwili — zdawało się — najmniej do tego odpowiedniej. A mógł to czynić jedynie dlatego, bo czynami jego kierowała wielka miłość ojczyzny. I tu mamy jeden z tych pierwiastków moralnych, które w wychowaniu państwowem właśnie z postaci Marszałka Piłsudskiego można wydobyć. To czynnik miłości ojczyzny, nie mglistej, uczuciowej, spazmatycznej czy fantastycznej, ale miłości realnej i szczerej, która prowadzi do czynu i do bohaterstwa.

Ten właśnie pierwiastek bohaterstwa należy stale podkreślać w osobowości Marszałka. Nigdy nie cofał on się przed narażaniem życia i nauczył tych, którzy z nim pracowali tych samych cnót bohaterskich. Ale bohaterstwo jego nie było ślepem

ryzykiem; kierowało nim poczucie odpowiedzialności, jakiego wielokrotnie w życiu dał dowody w chwilach dla narodu najniebezpieczniejszych, z których przedewszystkiem wyróżnia się — jako przełomowa — walka z bolszewikami.

Służba ojczyźnie była najwyższem przykazaniem jego życia. Nie dbał on o zaszczyty i nie szukał dla siebie żadnej korzyści. Prowadził życie nad wyraz skromne i świecić może pod tym względem jako przykład najpiękniejszej cnoty obywatela. Nie oszczędzał sobie żadnego trudu ani żadnej pracy, gdy tego wymagało dobro ojczyzny.

Te strony osobowości Marszałka Piłsudskiego muszą przemówić bardziej do duszy młodzieży, aniżeli patetyczne tyrady lub refleksje polityczne, niedostępne jeszcze dla jej umysłowości. Podkreślenie tych cnót obywatelskich Marszałka zbliży nietylko postać jego do dusz młodzieży wszystkich stanów, ale uwydatni zarazem te wszystkie pierwiastki, które mają właśnie zarówno z ogólno - państwowego, jak i z ogólno - moralnego stanowiska znaczenie pod względem wychowawczym najważniejsze. Forma tego zbliżenia powinna jednak unikać zbyt trywjalnych i pogadankowych form popularyzowania postaci Marszałka, gdyż kult jego powinien być oparty z jednej strony na odczuciu jego wielkich cnót, z drugiej zaś na czci dla jego wielkiej i potężnej osobowości. Tylko takie traktowanie jego postaci w szkole i tylko takie szerzenie kultu jego osobowości jest właściwe, które, budząc z jednej strony miłość, da odczuć zarazem wielkość.

Wypracowanie odpowiednich form tego kultu w szkole jest jednem z najważniejszych zadań wychowawczych chwili bieżącej.

*

Uwaga: Artykuł powyższy ukazał się w kilka dni po zgonie Marszałka Piłsudskiego w *Kurjerze Polskim*. Przedrukowaliśmy uwagi te ze względu na aktualność zagadnienia.

Nawiązując do końcowego zdania artykułu, podsuwamy myśl Szanownym Czytelnikom, by zechcieli wypowiedzieć się — szkicowo lub szczegółowo — na temat wypracowania odpowiednich form kultu Marszałka Piłsudskiego na terenie szkoły. Red.

NOWE KSIĄŻKI.

(Oceny, streszczenia, uwagi, komunikaty wydawnicze.)

Bogdan Suchodolski: KULTURA WSPÓŁCZESNA A WYCHOWANIE MŁODZIEŻY. „Współpraca Domu i Szkoły w Dziele Wychowania Młodzieży". Bibljoteczka, wydawana staraniem Stow. Dyrektorów Polskich Szkół Srednich Państwowych pod redakcją dr. E. Łozińskiego, Nr. 14. Książnica-Atlas, Lwów-Warszawa, 1935. Str. 56.

Autor, znany także i ze swoich odczytów, dał naszej literaturze pedagogicznej książkę bardzo pożyteczną. Zawiera ona rozdziały następujące:

I. Człowiek i kultura.
II. Trwałe cechy postawy kulturalnej.
III. Kulturalne zadanie współczesności.
IV. Zadania domu.
V. Zadania szkoły.

Podstawowe myśli i główne twierdzenia autora są takie:

Istnieją dwie przeciwne teorje o powstawaniu kultury: naturalistyczna i humanistyczna; istnieją też dwa zasadniczo różne sposoby odnoszenia się do niej: opisujące i wartościujące. Teraz odbywa się zwrot ku humanistycznemu pojmowaniu kultury jako określonego zespołu wartości, wytwarzanych przez samego człowieka, chociaż zależnie od warunków geograficznych i przebiegu zdarzeń dziejowych. Chodzi więc o to, żeby wychowanie, które w szerokiem znaczeniu tego wyrazu jest ciągłem kształtowaniem człowieka, potrafiło wyrabiać w jednostkach taką wewnętrzną postawę psychiczną i taką zewnętrzną postawę życiową, iżby umiały one tworzyć i pielęgnować trwałe elementy prawdziwej kultury. Trzeba ciągle o nią walczyć i ciągle się wysilać, gdyż stale zagrażają jej barbarzyństwo, degeneracja i hegemonja jednej jakiejś dziedziny. Postawa barbarzyńska niszczy albo niecierpliwie przyśpiesza owoce kultury i podejmuje tylko dorywcze wysiłki, dbając jedynie o łatwą i prędką korzyść. Postawa zdegenerowana pasorzytuje i poddaje się bezwzględnie żądzy użycia, która wytrawia z dusz pierwiastki bohaterstwa, poświęcenia, ryzyka i zapału, prowadząc ostatecznie do przesytu, zobojętnienia, zniechęcenia i sceptyzmu względem wszystkiego: „Wszystko mija! wszystko już było! o nic trudzić się nie warto!". A postawa hegemoniczna, naruszając równowagę, konieczną w całokształcie kultury, powoduje spaczenie tejże, gdy np. estetyzm wypiera podstawy i kryterja etyki, scientyzm tępi uczucia wiary religijnej, a komercjalizm (pochodzenia amerykańskiego) spycha duchowe i moralne wartości, oceniając wszystko tylko podług miary gospodarczej.

Tym trzem wrogom prawdziwej i całkowitej kultury musi przeciwstawić się nowe pokolenie ludzi, wychowanych stosownie w domu i w szkole. Każdy z tych dwu głównych ośrodków, w których odbywa się kształtowanie człowieka, ma wprawdzie inny zakres możliwości wychowawczego działania, ale oba powinny zużytkowywać należycie te właściwości psychiki młodzieńczej, które sprzyjają wyrabianiu ideowej postawy, mianowicie jej idealizm, zapał, bezkompromisowość, siłę przeżyć i odczuwań, żądzę osiągania wyższego poziomu i tworzenia rzeczy nowych. Korzystając z przyrodzonych zalet duszy młodocianej i wspomagając się wzajemnie, dom i szkoła powinny wyrabiać w swoich wychowankach miłość i szacunek dla prawdy, powściągliwość w sądach szczególnie o ludziach, skłonność do przetrawiania wrażeń w zadumie i w spokoju, zdolność kontemplacji, zwłaszcza wobec zjawisk przyrody, umiejętność używania czasu, bezinteresowne umiłowanie pracy, jako czynnika rozwoju swojej osobowości, oraz chęć tworzenia czegoś lepszego niż to, co już jest stworzone. Aby szkoła mogła spełniać swoje wychowawcze zadanie wyrabiania w młodzieży ideowej postawy życiowej, musi ona posiadać stosowny program i stosowne środki nauczania. Otóż w dotychczasowych

programach brak jest przedmiotu, któryby wprowadzał uczniów w zagadnienia społeczno-gospodarcze, i brak jest wycieczek społecznych, a są to braki bardzo ważne, bo w czasach dzisiejszych trzeba usilnie zmierzać do tego, żeby młodzież posiadła tę wiarę, iż stosunki społeczno-gospodarcze zależą od ludzkiej woli, oraz żeby nauczyła się pojmować wytwórczość jako funkcję społeczną. Wobec tego „opracowanie dydaktyki wycieczek społecznych staje się ze względu na zalecenia nowych programów sprawą równie pilną jak ważną", a wśród różnych pytań, dotyczących organizacji i życia szkolnego, wybija się teraz pytanie: „Co szkoła może uczynić, by znaleźć w swych murach miejsce dla wychowania uczestniczącego?" — Albowiem „kultura przyszłości musi zespalać jednostkę i zbiorowość na gruncie wspólnych prac i zadań...", a młodzież, wychowana w duchu humanistycznego i wartościującego pojmowania kultury, powinna czuć się powołaną do organizowania nowych form współżycia „bez zawiści, konkurencji i gwałtu".

Do tego sprawozdawczego wyciągu z tej esencjonalnej książki, która zasługuje na gruntowne rozpatrzenie, przydamy tutaj tylko uwagę co do pewnych usterek językowych: mianowicie razi zbytnie używanie wyrazów obcego pochodzenia, np. na str. 47, bo chociaż są to wyrazy, które wrosły już w język polski (realizacja, postulaty, precyzować, kryterjum, konsekwencyj, produkowanie, indywidualnego, informować, konkretnych, sytuacjach, nieproduktywne, obserwacyj, postulatów, sytuacyj, kontakt, procesach), to jednak w takiem skupieniu zdają się kazić właściwe brzmienie polskie; wadliwe jest też prawie wyłączne używanie form biernych zamiast czynnych np. „produkowanie nie powinno być regulowane, jest rządzone, jest podejmowana, są spełniane, nie może być kształcone" (str. 47, 49, 52). Dr. Stefan Frycz (Poznań).

Władysław Pobóg Malinowski: JÓZEF PIŁSUDSKI (1867-1901). W podziemiach konspiracji. Warszawa, nakład Gebethnera i Wolffa. Str. 373. Cena zł. 10.—.

W dziesięciu rozdziałach autor z dużem znawstwem i szczegółowem traktowaniem przedmiotu rozwija na podstawie dokumentów dzieje pracy konspiracyjnej niedawno zgasłego Wodza. Rozdziały łączą się ściśle z pewnemi w całość logiczną zamkniętemi okresami z życia Marszałka, np.: W Zułowskim dworze, Na Syberji, Po powrocie z zesłania, Z organizacji wileńskiej na czoło P. P. S. itd.

Przesuwają się przed oczyma czytelnika żywe, z bezpośredniością nakreślone obrazy pracy w podziemiach konspiracji. Autor „przetyka" wywody ściśle historyczne cytatami wielkich wieszczów naszej niepodległości. Czytelnika uderza „źródłowość", obfitość cytat słów Marszałka i Jego bardzo oryginalnych listów. Siedem lat żułowskich Wodza, to jeden pięknie skomponowany obrazek, z doskonałem tłem sytuacji międzynarodowej ówczesnej rzeczywistości polskiej i kształtowania się osobowości przyszłego Wodza narodu. Chciałoby się z Żeromskim powiedzieć o niej „żadna mowa nie wyliczy i żadne pióro nie opisze"... Książka jest piękna.

Przez kółka na terenie szkolnym, w okresie dla Piłsudskiego najwięcej przykrym, dochodzi autor w swych dociekaniach do podziemi konspiracji, których dzieje wypełniają cały tom. Przy okazji warto zwrócić uwagę na serję artykułów tegoż autora na łamach *Gazety Polskiej* pt. „Pierwsze próby budowania siły fizycznej". Opisuje autor owe podziemne roboty z prosperującem towarzystwem „Spójnia" na czele, jej sławnemi „sesjami", gdzie, jak powiada autor, „Wódz objawił się wtedy po raz pierwszy"... dystansując innych ogromem inicjatywy i energji. Później powstaje *Proletarjat*, pierwszy konkretny kierunek walki o Polskę, stojący w opozycji z grupą pozytywistów z Al. Swiętochowskim na czele, która potępiała wszelką myśl „rewolucyjną", wszelki czyn... Opisano plastycznie opłakany stan socjalizmu w Warszawie i Wilnie po powrocie Piłsudskiego z Syberji. Z zapartym oddechem czyta się

rozdział o przemycaniu bibuły z Londynu do zaboru rosyjskiego i kolportowaniu materjałów propagandowych. Jako redaktor *Robotnika* jest Piłsudski jedynym, który ugodowości z caratem się sprzeciwia i tak też nastawia P. P. S. — On jest kręgosłupem tajnie redagowanej i wprawiającej władze policyjne Rosji we wściekłość — bibuły opozycyjnej.

Jeśli się zważy uwagi Marszałka w *Poprawkach historycznych*, iż „najczęściej fakty z mojego życia poprzekręcano w sposób głupi tak, że ja nawet sam swego życia nie poznaję”... książka Pobóg Malinowskiego jest wartościowa, a dla każdego nauczyciela mojem zdaniem wprost źródłowa.

Kazimierz Moroz (Kopyczyńce).

Dr. J. Bogdanowicz: CECHY BIOLOGICZNE WIEKU DOJRZEWANIA. Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa. Str. 80. Cena zł 1,80.

Okres zbliżający się dojrzewania dzieci budzi u rodziców szereg obaw, zupełnie zrozumiałych dla każdego, kto wie, jak często kapryśny i niespokojny jest ten wiek w życiu dziecka. Nietylko potrzebne jest wtedy dokładne zrozumienie psychiki dziecka, ale i biologicznych procesów przebiegających w organizmie. Wtedy tylko rodzice i wychowawcy nie będą popełniać błędów, które mogą fatalnie odbijać się na zdrowiu dziecka.

Ułatwieniem w tych trudnościach będzie dla nich powyższa broszura. Autor, opierając się na badaniach nad dziećmi polskiemi, omawia szczegółowo szereg zmian, zachodzących w ustroju w okresie dojrzewania, wyjaśnia ich związek logiczny i podaje wskazania higjeniczne.

Książka powinna się znaleźć zwłaszcza w rękach nauczycielstwa i wychowawców oraz lekarzy szkolnych. ✱

Stanisław Jodłowski: ZASADY INTERPUNKCJI. Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa. Str. 214. Cena zł 4,80.

Książka ta stanowi pierwsze systematyczne i wyczerpujące przedstawienie zasad polskiej interpunkcji. Zawiera bowiem nietylko zasady ogólne i niewątpliwe, lecz przedstawia całokształt zagadnień, uwzględniając ze specjalnym naciskiem przypadki wątpliwe, nastręczające piszącym najwięcej trudności. W książce tej znajdzie piszący rozwiązanie wszystkich wątpliwych szczegółów.

Mimo tej gruntowności i szczegółowości książka jest niezwykle prosta i przystępna, zawiera bowiem pewną dwustopniowość: dla bardziej przygotowanych obok prawideł i przykładów są podane mniejszym drukiem wyjaśnienia i uzasadnienia, oparte na składniowej analizie wyrażeń, mniej przygotowanym wystarczą same przykłady, których szybkie wyszukanie ułatwia alfabetyczny skorowidz.

Obok zasad, znanych z dotychczasowych opracowań, formułuje autor cały szereg zasad, które dotychczas nie były sprecyzowane i nastręczały wątpliwości. Tak więc wyjaśnia autor rolę przestanków rytmiczno-oddechowych w interpunkcji, udział czynników subjektywnych i objektywnych w interpunkcji, rolę dodatkowości i uboczności wyrażeń, zasady cofania przecinka, pomijania przecinka w pewnych pozycjach, z kwestyj zaś bardziej szczegółowych wyjaśnia interpunkcję przydawek, imiesłowów, użycie przecinka przy *jak, niż, jako, naprzykład, czyli* itd.

Zależnie od różnych typów języka rozróżnia autor interpunkcję rozumowaną dzieł naukowych, pism oficjalnych, objektywnych sprawozdań itp. oraz interpunkcję bezpośrednią, oddającą potoczny sposób mówienia, a stosowaną w powieściach, feljetonach, żywych opowiadaniach itp. ✱

Tadeusz Zbigniew Hanusz: A B C DZIENNIKARSTWA DZISIEJSZEGO. Skład główny u Gebethnera i Wolffa w Warszawie. Rok 1935. Stron 168. Cena zł 4,00.

Mussolini powiedział kiedyś, że przez dziennik przechodzi wszystko, co dzieje się w wielkim rodzie ludzkim: od wysokiej polityki do drobnych wypadków dnia.

Wielu nauczycieli dzieli się z czytelnikami dzienników swemi myślami i poglądami w różnych sprawach, nadsyła do redakcyj dzienników przeróżne informacje; a dużo nauczycieli czuje pociąg do takiej pracy dziennikarskiej. T. Z. Hanusz pragnie czytelnika jego książki wprowadzić w arkana pracy dziennikarskiej w rozmaitych jej przejawach. Po zobrazowaniu historycznego rozwoju dziennikarstwa i publicystyki dziennikarskiej opisuje autor dziennikarstwo dzisiejsze, analizuje wolność słowa i prawdę dziennikarską. W rozdziale 4 przedstawia autor w plastycznej formie przebieg różnych prac, dających w sumie dziennik w ostatecznej postaci.

W rozdziałach następnych znajdujemy praktyczne wiadomości o sposobie pisania dla dzienników (komponowanie, artykuł wstępny, polemiczny, informacyjny, wielki reportaż) i o organizacji służby informacyjnej (informacja dziennikarska, służba informacyjna, agencje prasowe krajowe i zagraniczne, korespondenci zagraniczni).

Książkę zamykają życiorysy najwybitniejszych dziennikarzy polskich i obcych. Kalas Jan (Działdowo).

J. Wieczorek: DZIESIĘĆ NOWYCH KROKÓW KU DOSKONAŁOŚCI PSZCZELARSKIEJ. Nakład i własność autora. Skład Główny w Księgarni św. Wojciecha, str. 52+4 nlb. Cena zł 1,80.

Słusznie autor w przedmowie podkreślił, że tak jak wartość pasieki niezawsze wyraża się ilością osad, tak i wartość tego dziełka wyraża się nie ilością stron, ale razem z pasieką, w kilogramach miodu.

Celem dziełka jest podanie najbardziej praktycznych, ekonomicznych wskazówek pszczelarskich, takich, przy których stosowaniu pasieka i jej wartość wzrosłyby proporcjonalnie do zabiegów i udoskonaleń pszczelarskich, słowem do ilości włożonego kapitału pracy, czasu i pieniędzy. Autor omawia sposoby redukcji jak najdalej idącej wydatków, budowę najtańszych uli, przy użyciu najtańszych materjałów, uproszczenie w pasiekach gospodarki, a przez nie skrócenie czasu pracy. Poza tem wskazuje, w jaki sposób można podnieść przeciętną zbioru na stan najlepszej osady.

Autor nadzwyczaj żywym, naprawdę fachowym językiem pszczelarskim omówił rośliny miododajne, a następnie najlepsze systemy uli. Zkolei analizuje zalety własnego systemu „Ula Wieczorka", jego wirówki, nożyc pszczelarskich. Omawia gatunki pszczół włoskich i kaukaskich ze względu na wydajność miodu. Końcowe rozdziały poświęca omówieniu nowego sposobu hodowli matek, podkarmiania na siłę, propagowaniu i opakowaniu miodu.

Niesposób omówić wyczerpująco tej całej kopalni arcyciekawych zdobyczy pszczelarskich autora, co więcej, niesposób nawet oddać tego umiłowania zawodu, jakie zdradza autor między wierszami. Jeżeli do tego dodamy, że autor wyszedł z założeń ściśle ekonomicznych, że całą hodowlę kalkuluje z ołówkiem w ręku, że wreszcie na kilkudziesięciu stronach potrafił omówić wszechstronnie zagadnienie racjonalnej hodowli i eksploatacji pasieki, należy pracy jego wyrazić głębokie uznanie i zawołać: Takich obywateli i takich dziełek jak najwięcej nam potrzeba! Zygmunt Gryń (Katowice).

BIBLJOTECZKA TEATRALNA DLA DZIECI I MŁODZIEŻY (Lwów, Spółka Nakładowa „Odrodzenie") opublikowała ostatnio dwa tomiki: *Monolożki i dialożki* Stanisławy Daszyńskiej dla dzieci mniejszych (nr. 71, str. 28) i dla dzieci starszych (nr. 72, str. 38).

Są to krótkie deklamacje, monologi prozaiczne i scenki, których bohaterami są dzieci, przedmioty z ich najbliższego otoczenia, zabawki i zwierzęta, urozmaicone niekiedy śpiewem i tańcami, niektóre o zabarwieniu ludowem lub egzotycznem. Poza kilku monologami, niezbyt odpowiedniemi dla młodziutkich wykonawców ze względów wychowawczych (np. „szmoncesowy" Bal śledziowy lub „Film z kina"), scenki te mają dużo zalet, jak: rozmaitość treści, dostosowanie jej do zainteresowań dziecka, humor oraz prostota stylu i wiersza.

W tejże bibljoteczce, jako nr. 73, wyszedł obrazek sceniczny w 1 odsłonie Tomasza Zielińskiego, pt. *Orla twych lotów potęga*, przeznaczony na święto imienin Marszałka Piłsudskiego (str. 21 — 2 chł. 2 dziewcz.) Wadą tego utworu jest częsta w sztuczkach patrjotycznych patetyczność, szczególnie rażąca w mowie dziecinnej, posiada on jednak i strony dodatnie, jak pomysłowe ożywienie lektury i dialogu przy pomocy muzyki i żywych obrazów. Dr. J. Kr. (Lwów.)

BIBLJOTEKA TEATRÓW AMATORSKICH (Lwów, Sp. Nakładowa „Odrodzenie") wydała dwa utwory sceniczne.

Pierwszy z nich (nr. 208) to Józefa Bieniasza: *Jak Kowalicha djabła wykiwała* — komedja ludowa w 2 aktach ze śpiewami, utrzymana w tonie znanych klechd o Kusym, kupującym duszę ludzką za wór złota i o babie, która nawet z djabłem sobie poradzi, nie pozbawiona szlachetnej tendencji moralnej i humoru, nadaje się szczególnie dla zespołów wiejskich.

Zbigniewa Orwicza: *Zwycięskie skrzydła* (RWD. 9) aeromontaż komedjowy w 3 częściach o 11 obrazach (nr. 209, str. 84, – 6 m. 3 k.) osnuty dookoła zeszłorocznej powodzi i zwycięstwa Polski w ostatnim challenge'u, zawiera sporo momentów emocjonujących. I ze względu na treść i ze względu na nowoczesny typ „montażowy" sztuka odbija od szablonowych utworów, wystawianych na naszych scenach amatorskich, służąc przytem rzetelnie propagandzie polskiego lotnictwa. Dr. J. Kr. (Lwów).

Zygmunt Kisielewski: DNI LISTOPADOWE. Powieść z 1918 roku. Warszawa, 1935, Dom Książki Polskiej. Str. 290 Cena zł 6,—.

Bohater nowej powieści Kisielewskiego, Józef Rymsza, przeżywa w tych kilku dniach listopadowych wielką przemianę duchową. W regularny i systematyczny program jego codziennego życia wdziera się nagle gwałtowny wir wypadków dziejowych: Koniec okupacji niemieckiej, Komendant wraca, Warszawa wolna. — Spokojny urzędnik bankowy przerabia się w mocnego żołnierza, rwącego się do czynów i w człowieka odrodzonego w ogniu namiętności i cierpienia, gotowego do ofiar w imię obowiązków rodzinnych, ginącego bohaterską śmiercią w pierwszym dniu wolności.

Powieść godna uwagi ze względu na duże walory etyczne, psychologiczne i stylistyczne. Dr. J. Kr. (Lwów).

Aleksander Junosza Olszakowski: PRAWO DO ŻYCIA. Powieść współczesna. Dom Książki Polskiej S. A. Warszawa, 1935. Str. 192. Cena zł 2,25.

Powieść ta porusza jedną z najdotkliwszych bolączek doby obecnej, a jest nią los — dola rzeszy bezrobotnej, marnującej się bezproduktywnie inteligencji i to z wyższem wykształceniem, przygotowanej fachowo do pracy, ale dla której brak warsztatów i chleba, której niejako odmówiono prawa do życia. Energiczniejsze jednostki stają do walki o to prawo, zdobywając chleb, choćby w konkurencyjnej walce z pachciarzami, na dzierżawie ogrodów owocowych. Bohaterami powieści, to młody adwokat, przyjęty w krytycznym momencie do spółki przez energicznego i rzutkiego inżyniera — dzierżawcę ogrodów i trzeci, władający 5 językami, doktór filozofji, stróż ogrodu.

Z książki tej, mimo, że tu i ówdzie przebija się gorzka nuta rozgoryczenia i sarkazmu, że budzi się głęboka zaduma, tchnie jakiś żywiołowy optymizm, ogromna wiara w lepsze jutro, wiara w przetrwanie. Zda się czuć zachętę, bodziec, by zamiast szukać ucieczki przed życiem w samobójstwie lub w żebraninie „zdobywać chleb tam, gdzie go jeszcze nie zbraknie". Akcja rozwija się szybko, porywa uwagę czytelnika, że ten nie może wprost tchu złapać, ani się dziwić, że bohaterom tak łatwo przychodzi pokonać różne przeszkody, trudności. Subtelnie wpleciona i rozwinięta jest historja dwojga serc dla siebie bijących. Kończy się powieść w momencie niezmiernie ciekawym, to też każdy z niecierpliwością oczekiwać będzie dalszej historji bohaterów w mającej się ukazać powieści: *Prawo do szczęścia*. A. W. (Warszawa.)

Stella Olgierd: ZNAKI. Powieść. Dom Książki Polskiej, Warszawa 1935. Str. 199. Cena zł 2.25.

W formie barwnych i żywych obrazów, znakomicie w całość ujętej zostało poruszone i rozwinięte zagadnienie reinkarnacji — ponownego życia na ziemi. Przeprowadzono twierdzenie: ponieważ bieg życia ludzkiego na ziemi nie pozwala za jednym pobytem osiągnąć doskonałość-czystość, jaką posiadała dusza „przed upadkiem pierwszego rodzica", dlatego musi kilkakrotnie wracać na ziemię, zwłaszcza gdy popełniała grzechy. „Niejednokrotnie też Najwyższy zsyła znaki, aby niewidzącym — drogę wskazywały, aby do głuchych przemówiły, jeno, że nie każdy znaki one chce zrozumieć"...

Sceptyk przejdzie nad nią, jak nad czemś, co go chwilę jako wytwór literacki bawiło swoją niezwykłą historją, zaś ktoś inny znaleźć może tam coś więcej, co każe mu postawić pytanie: „A może?"... Można tak czy inaczej zapatrywać się na tę sprawę, ale faktem jest, że powieść napisana jest z talentem i czyta się ją z niesłabnącem zainteresowaniem. A. W. (Warszawa).

Tomasz Parczewski: KRONSZTAD NA TLE REWOLUCJI ROSYJSKIEJ. Wydawnictwo Kasy imienia Mianowskiego — Instytutu Popierania Nauki. Warszawa, Pałac Staszica, 1935 r. Stron 161. Cena zł. 5.—

Naoczny świadek przewrotu polityczno-społecznego w Kronsztadzie w czasie wojny światowej, prof. Parczewski, opisuje w swojej książce ówczas zaobserwowane zjawiska. Łatwo było uchwycić autorowi istotną treść przemian doby rewolucyjnej w Kronsztadzie i na terytorjum państwa rosyjskiego, jako że urodzony i wychowany w Rosji, znał duszę i środowisko rosyjskie. Na rozgrywające się walki patrzał krytycznie, przez pryzmat Polaka.

Wspomnienia ułożył prof. Parczewski w chronologicznym porządku, opisując wydarzenia polityczne i obrazy życia ludności z wszystkiemi jego jaskrawościami w czasie od marca 1917 do 1921. Liczne daty i cyfry, oraz okoliczność, iż prof. Parczewski był w roku 1917 za rządów Kiereńskiego cywilnym gubernatorem Kronsztadu, a więc bezpośrednim świadkiem wielu wypadków, czynią to opowiadanie wiarogodnem. Jan Kalas (Działdowo).

J. Duhamel: NOTARJUSZ Z HAWRU. Powieść. Nakład Gebethnera i Wolffa. Str. 264. Cena zł. 4.50

Jerzy Duhamel, jeden z czołowych pisarzy współczesnej Francji i jeden z najuczciwszych reprezentantów tego kierunku, który szuka całego człowieka w jego czynach, myślach i najprostszych wzruszeniach, ma już w Polsce opinję ustaloną. Tematem nowej powieści są „wspomnienia dzieciństwa", temat pozornie zużyty we wszystkich piśmiennictwach.

Cała rzecz obraca się wokół spadku, jaki otrzymała pani Pasquier, żona drobnego urzędniczka i matka czworga dzieci, po ciotce z Hawru. Na wstępie powieści jesteśmy świadkami fantastycznych marzeń, jakie ogarnęły całą rodzinę, widzącą przed sobą perspektywę wyjścia z kręgu dotychczasowych udręczeń i trosk materjalnych. Niestety spadek okazał się powodem wielu przykrości i zawiedzionych nadziei.

*

PRZEGLĄD CZASOPISM.

(Dokończenie z N-ru 10 *P. S.*)

SZKOŁA ŚLĄSKA (Katowice, ul. Szopena 11).

Nr. 5 (maj 1935). *F. Śniechota* Wyniki badań nad rozwojem twórczości rysunkowej i plastycznej dziecka. — *J. Gattner* Uwagi na temat rysunku w kl. VII. — *A. K. Feilhauer* Dziecko w roli aktora filmowego. — *A. S.* Wychowanie estetyczne w szkołach amerykańskich. — *A. K. Feilhauer* Lekcja z nauki rysunków w kl. VII.

SZKOŁA ZAWODOWA (Poznań, ul. Górna Wilda 44).

Nr. 1—2 (styczeń-luty 1935). *K. Jaroszewski* Na tle prac nad reformą ustroju szkolnictwa zawodowego. — *W. Cywiński* Organizacja handlowa przedsiębiorstwa.

ŻYCIE DZIECKA (Warszawa, ul. Litewska 16).

Nr. 3 (marzec 1935). *J. Babicki* O wychowaniu. (XI). — *St. Warszawska* Skutki wadliwej postawy wychowawczej.
Nr. 4 (kwiecień 1935). *J. Babicki* O wychowaniu. (XII.)

ŻYCIE SZKOLNE (Włocławek, ul. Cyganka 21/23).

Nr. 3 (marzec 1935). *R. Buczkowski* Testy wiadomości a „wyniki nauczania". — *St. Nowaczyk* Wycieczki historyczne. — *P. Czarnecki* Pochwała i współzawodnictwo. — *R. Borkowski* Praca społeczna dzieci szkół powszechnych pod hasłem „Miłuj bliźniego". — *J. Menzel* Rola książki do czytania w współczesnej szkole. — *A. Estkowski* Organizacja wiosennych ćwiczeń 10-minutowych na boisku, względnie placu do zabaw. — *A. Estkowski* Lekcja ćwiczeń cielesnych dla I i II oddz. szkoły powsz.

Nr. 4 (kwiecień 1935). *Z. Gryń* Nowe formy organizacyjne konferencyj rejonowych. — *St. Nowaczyk* Czynnik lokalny i regjonalny w nauczaniu historji. — *S. Racinowski* Zagadnienia arytmetyczne na podstawie tablic statystycznych. — *W. Nowicki* Nauka języka polskiego w szkole pow. (kl. V).

Z OTCHŁANI WIEKÓW (Poznań, ul. Sew. Mielżyńskiego 26/27).

Nr. 2 (marzec-kwiecień). *St. Nosek* Pionierzy archeologji polskiej. 1. Jan hr. Potocki. — *T. Sulimirski* Sprawozdanie z działalności lwowskiego ośrodka prehistorycznego. — *K. Jażdżewski* Groby kujawskie kultury pucharów lejkowatych w m. Leśniczówka w pow. włocławskim. — II Zjazd prehistoryków polskich. — Nowe wykopaliska.

SPROSTOWANIE.

Artykuł „W OBRONIE INDYWIDUALNOŚCI NAUCZYCIELA", umieszczony w Nr. 10 *Przyjaciela Szkoły* na str. 471 do 473, ukazał się z podpisem p. dr. Czesława Skopowskiego z Kościerzyny, Pom.

Autorem artykułu jest jednakże p. Juljan Szpunar z Leszna, Wlkp.

Przepraszając Szan. Współpracowników za przykre niedopatrzenie, prosimy jednocześnie Szan. Czytelników o sprostowanie podpisu na str. 473. Red. *P. S.*

Wydawca i redaktor odpow. Leonard Borkowski w Poznaniu. — Drukarnia Pedagogiczna w Poznaniu.